DOCUMENT RESUME

ED 057 650 FL 002 711

TITLE	Fremdsprachen- Sprachlehrinstitute: Dokumentation der 1. Arbeitstagung am 25. und 26. September 1970 in Bochum (Foreign Language and Language Teaching Institutes: Proceedings of the First Conference, Bochum, September 25-26, 1970).
INSTITUTION	Informationszentrum fur Fremdsprachenforschung, Marburg (Germany).; Ruhr Univ., Bochum (West Germany).
SPONS AGENCY	Arbeitskreis zur Forderung und Pflege wissenschaftlicher Methoden des Lehrens und Lernens e.v. (Germany).
PUB DATE	Jul 71
NOTE	163p.
EDRS PRICE	MF-$0.65 HC-$6.58
DESCRIPTORS	Audiovisual Instruction; *Conference Reports; English (Second Language); Higher Education; Instructional Materials; Instructional Technology; *Language Instruction; Language Laboratories; *Language Research; Learning Processes; *Linguistics; Programed Instruction; Russian; Secondary Education; Structural Grammar; *Teacher Education
IDENTIFIERS	Soviet Union; *West Germany

ABSTRACT

This report of the first conference on foreign-language and language-teaching institutes, held in Bochum, Germany in 1970, contains articles on the following topics: (1) foreign-language education in the Soviet Union, (2) a working plan for programed Russian study, (3) foreign-language teaching and recent linguistic recommendations, (4) conditions for successful foreign-language education at the university level, (5) the importance of methods-related philological studies, (6) foreign-language teachers and teaching research at Bielefeld University, (7) the role of linguistics in language institutes. (8) foreign-language institutes and language-teacher training, (9) requirements for foreign-language instructional materials, (10) learning research in language institutes, (11) the desirability of objectivized instruction in language laboratories for pedagogical training, (12) the inclusion of programed learning concepts in audiovisual systems, (13) linguistics and grammar: work on a theoretical grammar, (14) detailed English courses in the high schools, and (15) a draft for a technical language center. A brief summary of conference proceedings and a register of participants are included. (RS)

ED057650

IFS

FREMDSPRACHEN- UND SPRACHLEHRINSTITUTE

DOKUMENTATION DER 1. ARBEITSTAGUNG AM 25. UND 26. SEPTEMBER 1970 IN BOCHUM

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

FL002711

Herausgegeben im Auftrag des Arbeitskreises zur Förderung und Pflege wissenschaftlicher Methoden des Lehrens und Lernens e.V. vom Fremdspracheninstitut der Ruhr-Universität Bochum in Verbindung mit dem Informationszentrum für Fremdsprachenforschung an der Philipps-Universität Marburg.

We do not yet have either a good general theory concerning the conditions under which learning takes place or a general theory of language behavior that it would enable us to select optimal components of a foreign language teaching system for any given case.

J.B.Carroll

It is my belief that language teaching is doomed to remain an amateur profession just as long as it lacks a comprehensive theory on which to base its daily teaching practice.

W.G.Moulton

Die Gründung von Fremdsprachen-, Sprachlehr- und Sprachinstituten in der Bundesrepublik Deutschland bietet die Chance, nicht nur im eigenen Lande das in der Vergangenheit Versäumte nachzuholen, sondern auch im internationalen Raum bei der Planung und Entwicklung mitzuarbeiten. Die Beiträge dieser Dokumentation weisen auf die Notwendigkeit hin, alles zu tun, damit künftig professionelle Fremdsprachenlehrer ausgebildet werden können, denen Lehr- und Lernmaterialien zur Verfügung stehen, die auf wissenschaftlicher Grundlage entstanden sind; und: Lehre und Forschung müssen in diesem Bereich der angewandten Linguistik zu einer Einheit verschmelzen, um optimale Arbeitsbedingungen schaffen zu können.

Diese Dokumentation will nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern als STIMULUS verstanden werden.

Reinhold Freudenstein

Marburg/Lahn, im Juli 1971

VORWORT

Die 1. Arbeitstagung " Fremdsprachen- und Sprachlehrinstitute" wurde vom Fremdspracheninstitut der Ruhr-Universität Bochum einberufen, nachdem auf der Erlanger Arbeitstagung zum sprachpraktischen Teil des Studiums der Anglistik die Gründung eines Arbeitskreises der Sprachlehrinstitute, Sprachenzentren und Fremdspracheninstitute beschlossen worden war. Der Arbeitskreis sollte die folgenden Aufgaben haben:

a) für einen ständigen Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen allen diesen Einrichtungen und allen interessierten Einrichtungen und Personen zu sorgen,

b) sich um die Koordination, Kooperation und Arbeitseinteilung auf dem Gebiete der Forschung in den verschiedenen Instituten zu kümmern (angewandte Linguistik, Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Lernpsychologie, Medienforschung und Programmproduktion),

c) die Frage zu prüfen und gegebenenfalls Vorschläge an politische Gremien (Konferenz der Kultusminister, Wissenschaftsrat, Landtag etc.) zu erarbeiten, wie die Kooperation und Arbeitsteilung zentral gelenkt bzw. institutionalisiert werden kann,

d) die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit anderen Abteilungen zu prüfen, besonders was die Abgrenzung von Studiengängen und Prüfungen angeht.

Die Bochumer Tagung sollte Gelegenheit geben, die Bedürfnisse und Wünsche der bis dahin noch weitgehend isoliert arbeitenden Zentren abzustimmen und gemeinsam zu artikulieren. Es war erwartet worden, daß diese Tagung bereits zu ersten Absprachen hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Instituten bei der Erstellung von Sprachlehrprogrammen und der damit verbundenen Grundlagenforschung führen würde. Im Verlaufe der Tagung zeigte sich jedoch, daß diese Hoffnung verfrüht war und daß zunächst noch eine Reihe von Fragen grundsätzlicher Art der Klärung bedurften. Da nicht alle anstehenden Fragen auf der Tagung selbst gelöst werden konn-

ten, wurde eine Kommission gebildet, deren Aufgaben auf Seite 153 der vorliegenden Dokumentation ausführlicher dargelegt werden.

Schon zu Beginn der Tagung wurde deutlich, daß die versammelten Vertreter der geplanten und im Aufbau befindlichen Sprachlehrinstitute der Plenumsdiskussion einen größeren Raum zu geben wünschten. Einige der zum Vortrag angemeldeten Beiträge wurden deshalb zugunsten der Plenumsdiskussion zurückgezogen. Die vorliegende Dokumentation hat uns die Möglichkeit geboten, auch diese Beiträge einem größeren Kreis von Interessierten zur Kenntnis zu bringen.

Allen Autoren, die ihre Einwilligung zur Veröffentlichung ihres Beitrages gegeben haben, sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Unser Dank gilt auch dem Informationszentrum für Fremdsprachenforschung in Marburg, mit dessen Unterstützung es uns jetzt möglich geworden ist, die Dokumentation zu der Tagung zu veröffentlichen.

Im Namen des Fremdspracheninstituts
der Ruhr-Universität Bochum

Herbert Rongen

INHALTSVERZEICHNIS

Fremdsprachenlehrerausbildung in der Sowjetunion (J. Kowalenko)	S. 7
Arbeitsplan für die Programmierung eines Studiengangs Russisch (Berufsziel Sprachlehrer) (W. Steinbrecht)	S. 15
Die Fremdsprachenausbildung in den neuen Empfehlungen des Wissenschaftsrates (P. Hartmann)	S. 38
Bedingungen für das erfolgreiche Arbeiten von Fremdspracheninstituten an Hochschulen (F. Denninghaus)	S. 49
Über die Notwendigkeit eines praxisbezogenen Philologiestudiums (L. Gotter)	S. 61
Sprachlehre und Sprachlehrforschung an der Universität Bielefeld (M. Sprissler)	S. 67
Die Rolle der Sprachwissenschaft in einem Sprachlehrinstitut (E. Standop)	S. 73
Fremdspracheninstitut und Lehrerausbildung (U. Bonnekamp)	S. 76
Forderungen, die an fremdsprachliches Lehr- und Lernmaterial zu stellen sind (J. Rohrer)	S. 83
Forschendes Lernen im Sprachlehrinstitut (K. Vopel)	S. 89
Der Stellenwert eines objektivierten Lehrgangs zur Sprachlaborarbeit in der didaktischen Ausbildung (H.-J. Krumm)	S. 97
Über die Einbeziehung der Prinzipien des programmierten Lernens in audio-visuelle Sprachlehrsysteme (K. Hinz)	S. 108
Linguistik und Schülergrammatik - Zur Aufgabe einer Arbeitsgruppe "Theoretische Grammatik" (B. Leuschner)	S. 115
Fachspezifische Englischkurse im Hochschulbereich (D. Hamblock)	S. 124

Entwurf einer technischen Einrichtung für Sprachenzentren (H. Kelz) S. 132

1. Arbeitstagung "Fremdsprachen- und Sprachlehrinstitute" am 25. und 26. September 1970 in Bochum - Programm S. 150

1. Arbeitstagung "Fremdsprachen- und Sprachlehrinstitute" - Bericht S. 152

Teilnehmerliste S. 155

FREMDSPRACHENLEHRERAUSBILDUNG IN DER SOWJETUNION

Es gibt in der Sowjetunion insgesamt 8oo Hochschulen. Davon dienen 266 Hochschulen, einschließlich der Universitäten, dem Ziel, Lehrer für die sowjetische Schule auszubilden. Fremdsprachenlehrer für die sowjetische Schule werden an speziellen Fremdspracheninstituten, an den Fremdsprachenfakultäten der Universitäten oder pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Im Lande gibt es 11 Fremdsprachenintitute. Unsere Hochschule, die Staatliche Pädagogische Fremdsprachenhochschule in Minsk, ist typisch für die sowjetische Hochschule dieser Art. Im Direktunterricht studieren an unserer Fremdsprachenhochschule 36oo Studenten. Dazu kommen noch 45o Fernstudenten und 4oo Abendstudenten. Der Lehrkörper unserer Hochschule umfaßt 6oo Personen. An der Spitze der Hochschule stehen ein Rektor und drei Konrektoren: der Konrektor für Studienfragen, der Konrektor für wissenschaftliche Fragen un der Konrektor für administrative und wirtschaftliche Fragen. Dem Rektor und den Konrektoren unterstehen die Institutslehrstühle, die Fakultäten und der Sprachlabordienst, in dem alle technischen Lehranlagen, verschiedene Sprachlabors, sämtliche Tonbandgeräte, eine interne Fernsehanlage, Kinoräume, eine Phonothek usw., zusammengefaßt sind. Unter einem Lehrstuhl, auf Russisch кафедра , versteht man eine organisatorische Einheit innerhalb einer Hochschule, die Unterricht erteilt und wissenschaftliche Forschung auf einem bestimmten Gebiet leistet. Der Lehrkörper eines Lehrstuhls richtet sich nach der Zahl der zu betreuenden Studenten, er umfaßt aber mindestens fünf Hochschullehrer.

Ein Lehrstuhl wird von einem Kandidaten oder Doktor der Wissenschaften geleitet. Die Zahl der Lehrstühle und ihr Aufgabenbereich werden durch die konkreten Spezifika der Studien- und Forschungsarbeit der betreffenden Hochschule bestimmt. An der Minsker Pädagogischen Fremdsprachenhochschule gibt es insgesamt lo Institutslehrstühle: den Lehrstuhl für Geschichte, den Lehrstuhl für Politökonomie,

den Lehrstuhl für allgemeine Sprachwissenschaft, den Lehrstuhl für Pädagogik, den Lehrstuhl für Psychologie (mit eigenem Forschungslabor), den Lehrstuhl für Methodik des Fremdsprachenunterrichts, den Lehrstuhl für technische Unterrichtsmittel, den Lehrstuhl für experimentelle Phonetik (mit eigenem Forschungslabor) und den Lehrstuhl für Körperkultur. Die Institutslehrstühle erteilen Unterricht an allen Fakultäten und führen wissenschaftlich-methodische Arbeit und Forschung in ihrem Bereich durch. Unter der wissenschaftlich-methodischen Forschung versteht man in der Sowjetunion die Forschung auf dem Gebiete der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Die sowjetischen Wissenschaftler meinen, daß die Fremdsprachenmethodik keine angewandte Sprachwissenschaft ist, wie das z. T. heute immer wieder offen oder versteckt behauptet wird, sondern daß sie eine selbständige pädagogische Wissenschaft mit einem eigenen Forschungsgegenstand und eigenen Gesetzmäßigkeiten darstellt. Damit wird eindeutig gegen die Ansicht Stellung bezogen, bestimmte Prinzipien der Sprachwissenschaft in die Fremdsprachenmethodik zu übernehmen. Der Gegenstand der Fremdsprachenmethodik wird in der Erforschung der Gesetzmäßigkeiten des Bildungs- und Erziehungsprozesses im Fremdsprachenunterricht gesehen.

Es gibt sechs Fakultäten: die Fakultät für die englische Sprache, die Fakultät für die französische Sprache, die Fakultät für die deutsche Sprache, die Fakultät für die spanische Sprache, die Dolmetscher-Fakultät und die Fakultät für die Weiterbildung der Fremdsprachenlehrer. An der Spitze jeder Fakultät steht ein Dekan. An den meisten Fakultäten gibt es Abteilungen für Fern- und Abendunterricht.

Jede Fakultät hat ihre eigenen Fakultätslehrstühle. An der Fakultät für die deutsche Sprache gibt es z. B. folgende Lehrstühle: den Lehrstuhl für deutsche Phonetik, den Lehrstuhl für deutsche Grammatik, den Lehrstuhl für deutsche Lexikologie, den Lehrstuhl für Fern- und Abendunterricht

in der deutschen Sprache. Auch diese Lehrstühle sind in gleicher Weise für die Ausbildung der Studenten und für die Forschungsarbeit auf ihrem Gebiet verantwortlich. Mitglieder verschiedener Lehrstühle schließen sich häufig zu interdisziplinären Gruppen zusammen. An der Minsker Fremdsprachenhochschule gibt es z. B. Forschungsgruppen für allgemeine Lexikologie, für mathematische Linguistik und anderes mehr. Jeder Lehrstuhl leistet in großem Umfange auch didaktisch-methodische Arbeit. Er forscht auf dem Gebiete der Unterrichtsmethodik des entsprechenden Lehrfaches, er stellt Lehrbücher und sonstige Lehrmittel für den eigenen Unterricht her, er entwickelt Lehrbücher für andere Schulen, besonders für Mittelschulen. Zu der didaktisch-methodischen Arbeit gehört auch die Entwicklung von Tonbandübungen, Lehrprogrammen, Diaserien und Filmen. Die Hochschule ist dazu mit eigenen Foto- und Kinostudios ausgerüstet. Die drei Hauptformen der Arbeit - Unterricht, Forschung und didaktisch-methodische Arbeit - sind im individuellen Arbeitsplan jedes Lehrstuhlmitgliedes durch entsprechende Stundenzahl anteilmäßig vertreten. Die Arbeitspläne verfolgen das Ziel, die Arbeit entsprechend der wissenschaftlichen Qualifikation der Lehrstuhlmitglieder gleichmäßig zu verteilen. Zu diesem Zweck werden für jedes Studienjahr entsprechende Pläne zusammengestellt und am Anfang des Studienjahres in der Lehrstuhlsitzung besprochen und bestätigt. Die Lehrstühle leiten auch die Arbeit der wissenschaftlichen Studentengesellschaft. Diese Gesellschaft ist eine studentische Organisation auf freiwilliger Basis, an deren Spitze ein gewählter wissenschaftlicher Studentenrat steht. Die wissenschaftliche Studentengesellschaft bildet verschiedene wissenschaftliche Zirkel, die von den entsprechenden Lehrstühlen betreut werden. Jedes Jahr hält diese studentische Organisation wissenschaftliche Konferenzen ab.

Grundlage der Planung des Studienbetriebes bildet ein Studienplan, in dem für alle Fächer die genaue Zahl der Arbeitsstunden angegeben ist. Die Fächer, die jeder Student

studieren muß, entsprechen den beruflichen Anforderungen des sowjetischen Fremdsprachenlehrers. Im Studienplan lassen sich deutlich vier Fächergruppen unterscheiden: die gesellschaftspolitischen Fächer wie die Geschichte der KPdSU, die marxistische Philosophie und die politische Ökonomie, die allgemeinbildenden Fächer wie die Literatur des Landes, dessen Sprache man studiert, die entsprechende Landeskunde, die allgemeine Sprachwissenschaft und die lateinische Sprache, die pädagogischen Fächer, zu der die Geschichte der Pädagogik, die Schulpädagogik, die Psychologie, die allgemeine Psychologie, die Entwicklungspsychologie und die Psychologie des Fremdsprachenunterrichts gehören. Zur Gruppe der pädagogischen Fächer gehören auch die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts und ein Kurs über technische Unterrichtsmittel. Die meisten Fächer, die der Student an einer sowjetischen Fremdsprachenhochschule studieren muß, gehören zu der vierten Gruppe von Fächern, die mit der Praxis und der Theorie der Fremdsprache selbst zu tun haben. Es handelt sich um folgende Fächer (mit Angabe der Stundenzahl): allgemeine Praxis der Fremdsprache (136o Stunden), praktische Phonetik (39o), praktische Grammatik (39o), Praxis der Übersetzung (4o), Geschichte der entsprechenden Fremdsprache (7o), theoretische Phonetik (3o), theoretische Grammatik (8o), Lexikologie (6o), Stilistik (4o).

Dreimal im Laufe des Studiums müssen die Studenten ein pädagogisches Praktikum absolvieren. Im sechsten Semester arbeiten sie vier Wochen lang in Pionierlägern als Erzieher, im achten und neunten Semester als Fremdsprachenlehrer an der Mittelschule. Im achten Semester unterrichten sie sieben Wochen lang in der fünften, sechsten, siebten und achten Klasse, im neunten Semester ebenfalls sieben Wochen lang in der neunten und zehnten Klasse.

Die Unterrichtsziele, Lehrpläne und Studienprogramme für jedes Fach werden von den Hochschulen und Lehrstühlen selbst in kollektiver Zusammenarbeit aller Mitarbeiter entwickelt.

Sie müssen vom methodischen Rat des Ministeriums für Hochschulbildung bestätigt werden. In diesen Programmen sind die Unterrichts- und Etappenziele für jedes Semester und Studienjahr genau festgelegt. Aufgrund dieser Programme werden jedem Lehrstuhl Semesterarbeitspläne für die einzelnen Fächer ausgearbeitet und die Lehrbücher bestimmt. Über die Pläne wird in der Lehrstuhlsitzung abgestimmt. Für den Fremdsprachenunterricht im ersten, zweiten und dritten Studienjahr gibt es für jede unterrichtete Fremdsprache feste Lehrbücher mit einem großen Komplex von Tonbandübungen für den Gruppenunterricht und für das individuelle Üben. Im vierten und fünften Studienjahr wird mit fremdsprachlicher Originalliteratur und an Originaltonaufnahmen gearbeitet. Feste Lehrbücher gibt es auch für Fächer wie z. B. praktische und theoretische Grammatik, Lexikologie und Geschichte und Unterrichtsmethodik der Fremdsprache, die man studiert.

Das Studium an einer sowjetischen Fremdsprachenhochschule umfaßt zehn Semester. Es dauert also fünf Jahre. Am Ende eines jeden Semesters werden Vorprüfungen und Prüfungen abgelegt, die genau auf die Lehrpläne abgestimmt sind. Das Studium endet mit einem Staatsexamen, in dem Prüfungen in den Fächern Geschichte, Pädagogik und Methodik und 1. und 2. Fremdsprache abgelegt werden müssen. Auf Wunsch kann eine Diplomarbeit angefertigt werden, in der der Kandidat eine Frage auf dem Gebiet der Theorie der betreffenden Sprache oder eine Frage der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts behandelt. In diesem Falle entfällt die Prüfung in dem Fach, in dem eine Diplomarbeit angefertigt wurde. Dem Absolventen wird das Diplom des Fremdsprachenlehrers verliehen.

Juri Kowalenko

Anhang:

Um einen Eindruck von den Forschungsvorhaben auf dem Gebiete der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts, an denen an den sowjetischen Fremdsprachenhochschulen gearbeitet wird, zu vermitteln, folgt eine Liste von Dissertationen, die in den Jahren 1962-66 an verschiedenen Fremdsprachenhochschulen des Landes angefertigt und am Moskauer Fremdspracheninstitut verteidigt worden sind:

N.V. Nikolajev, Die Typologie des lexikalischen Materials, das in der achtklassigen Mittelschule angeeignet wird (1964).

G.I. Bogin, Schwierigkeiten im Gebrauch der Lexik in der gesprochenen Sprache und Wege zu ihrer Überwindung (1965).

F.M. Rabinovic, Das aktive grammatische Minimum der deutschen Sprache (1962).

M.A. Balaban, Selektion und Verteilung des englischen Minimums der Wortbildungselemente für die Mittelschule (1962).

V.P. Ostapenko, Selektion der verbalen phraseologischen Einheiten der französischen Sprache und die Erklärung dieser Einheiten im 1. Kurs eines Sprachinstituts.

A.M. Schmak, Selektion und Aufbau eines englisch-russischen medizinischen Wörterbuches für Lehrzwecke an medizinischen Fakultäten (1964).

M.Ja. Beilina, Die theoretischen Grundlagen eines Lehrbuchs der Fachsprache mit Programmierungselementen für den Leseunterricht in der Fachliteratur (1965).

B.S. Danilov, Programmierte Instruktion auf einigen besonders schwierigen Gebieten der Grammatik der englischen Sprache (1965).

E.S. Kuvschinova, Die theoretischen Grundlagen eines Lehrbuchs der französischen Sprache für den 1. Kurs eines Fremdspracheninstituts oder einer Fremdsprachenfakultät (1966).

V.S. Zetlin, Grundlagen für die Methodik des Grammatikunterrichts im Französischen in der Mittelschule (1966).

S.M. Gaidutschuk, Die Methodik der Unterweisung in der Intonation der deutschen Sprache in den Fremdspracheninstituten und Fremdsprachenfakultäten (1965).

A.S. Granitzkaja, Die wechselseitigen Beziehungen zwischen der Analyse und der Imitation im Fremdsprachenunterricht (1966).

Ju. B. Borisov, Das Lesenlernen in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts in sprachlichen Spezialschulen (1964).

A.L. Lugovaja, Die Methodik des Sprachunterrichts in der Anfangsphase im fachgebundenen Fremdsprachenunterricht einer technischen Hochschule (1965).

T.M. Kusnetzova, Der Erwerb der Fähigkeit der einsprachigen Semantisierung von Texten, die unbekannte Lexik enthalten (1963).

L.Ja. Velikorodova, Die Methodik der Unterweisung im selbständigen Lesen fremdsprachlicher Literatur im ersten Studienjahr einer technischen Hochschule (1966).

E.A. Loginova, Die Festigung lexikalischer Kenntnisse zum Ziele der Entwicklung der Sprachfertigkeit in einer nichtsprachlichen Hochschule (1962).

L.K. Levan, Die Entwicklung der Sprachfertigkeit im dritten Studienjahr einer sprachlichen Hochschule (1965).

M.T. Kovalevski, Die Entwicklung der Sprechfertigkeit im ersten Studienjahr einer technischen Hochschule (1966).

M.S. Iljin, Die theoretischen Grundlagen eines Systems von Übungen im Fremdsprachenunterricht (1965).

ARBEITSPLAN FÜR DIE PROGRAMMIERUNG EINES STUDIENGANGES

RUSSISCH (BERUFSZIEL SPRACHLEHRER)

Vorbemerkung

Die hier entwickelten Gedanken überschreiten sowohl den Rahmen der russischen Sprache als auch den eines akademischen Sprachstudiums. Sie zielen auf nichts anderes als die Reform des neusprachlichen Unterrichts schlechthin. Deshalb ist in meinen Ausführungen häufiger von der Fremdsprache und vom Fremdsprachenunterrricht als vom Russischen und vom Russischunterricht die Rede. Man kann den konkreten Studiengang einer Sprache nicht überzeugend darlegen, wenn nicht ein allgemein überzeugendes Konzept dahintersteht, das für alle Fremdsprachen gilt. Ich halte es bildungspolitisch für sinnvoll, die Reform des neusprachlichen Unterrichts, die nach kaum einem anderen Modell als dem hier entwickelten denkbar ist, mit den für uns wesentlichen Weltsprachen Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch zu beginnen. Ich habe dabei natürlich die russische Sprache im Auge.

A Allgemeine Voraussetzungen

1. Die erste gedankliche Voraussetzung für die Reform des Fremdsprachenunterrichts ist die Klarheit über das Unterrichtsziel. Eine neue Zielvorstellung ist deshalb vonnöten, weil die praktischen Erfolge unserer Bildungseinrichtungen - der Schule wie auch der Universität - im Fremdsprachenunterricht bisher so entmutigend gering waren. Nirgendwo ist es bisher gelungen, die Schüler oder Studenten im Normalfall wirklich zwei- oder gar dreisprachig zu machen. An der Universität gilt die praktische Erlernung der Fremdsprache nach wie vor weitgehend als " vorwissenschaftlich". Der akademische Sprachunterricht liegt in der Regel in der Hand von

methodisch nicht speziell vorgebildeten Lektoren und wird bedenkenlos auch jeder sich anbietenden Hilfskraft anvertraut. Solcherart ausgebildete Sprachlehrer gehen - mit dem unzulänglichen Korrektiv zufälliger und meist zu kurzer Auslandsaufenthalte - in die Schulen, wo sie die Mängel ihrer Ausbildung potenziert an ihre Schüler weitergeben.

Demgegenüber muß festgestellt werden, daß die totale Beherrschung einer Fremdsprache als normale Zielforderung heute möglich und für den Fremdsprachenlehrer zur sinnvollen Berufsausübung unerläßlich ist.

Es muß also die Ausbildung von Sprachlehrern grundlegend geändert werden. Es müssen neue Voraussetzungen in der Ausbildung geschaffen und neue Lehrmethoden entwickelt werden, um das Ziel der totalen Sprachbeherrschung zu erreichen.

2. Diese Notwendigkeit deckt sich mit einer Umorientierung im Selbstverständnis des Fremdsprachenunterrichts an der Schule. Noch fordern die gymnasialen Richtlinien einen Fremdsprachenunterricht wegen seines sogenannten " Bildungswertes", worunter weitgehend Kenntnisse verstanden werden, die sich am Forschungsstand der Philologie des 19. Jahrhunderts orientieren. In der Praxis hat sich dagegen unaufhaltsam die Überzeugung durchgesetzt, daß Fremdsprachen um ihres gesellschaftlichen Nutzens willen gelernt werden. Das Kommunikationsbedürfnis in einer immer enger sich verflechtenden Welt wächst ständig, die Kenntnis von Fremdsprachen, vor allem der Weltsprachen Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, wird in der Wirtschaft und Wissenschaft, aber auch im Freizeitsektor (Tourismus) immer unerläßlicher. Der Nutzen einer Sprache steigt mit dem Grad ihrer Beherrschung. Echte Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist heute die Voraussetzung für viele qualifizierte Berufe, auf die die Schule vorbereiten muß. Eine radikale Änderung und Neuentwicklung der Lehrmethoden auch an der Schule ist also in gleicher Weise nötig.

3. Aus den genannten Gründen wächst rapide die Zahl von Nicht-Schülern und Nicht-Studenten (oder Nicht-Philologen an der Universität), die eine Fremdsprache nebenberuflich erlernen wollen oder müssen. Diese Leute erwarten einen größtmöglichen praktischen Lernerfolg in der kürzestmöglichen Zeit. Die Beliebtheit von sogenannten Intensivkursen geht zweifellos auf dieses Bedürfnis zurück. Das bloße Vorhandensein des Begriffes " Intensivkurs" - so unzulänglich durch die wohl unvermeidliche vorzeitige Kommerzialisierung bisherige Intensivkurse auch sein mögen - hat bereits die pädagogische Landschaft verändert. In einem Intensivkurs wird alles, was nicht zum (vorher genau definierten) Ziel führt, weggelassen, Umwege werden vermieden. Außerdem werden die Anstrengungen zeitlich konzentriert, damit keine Verluste durch Stillstand und Vergessen entstehen. Es ist nicht einzusehen, daß man überhaupt noch eine Sprache wie bisher mit Umwegen, Reibungsverlusten und ohne klare Vorstellungen über das Endziel lernen soll, wenn man es in der oben beschriebenen Weise " intensiv" tun kann.

4. Das Zusammentreffen der gleichen Bedürfnisse von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen legt den Gedanken nahe, daß die Neuorientierung einer fremdsprachlichen Didaktik nicht auf bestimmte Schularten, etwa das Gymnasium, beschränkt werden darf. Die Methode ergibt sich nicht mehr aus der Definition des " Bildungswerts", also einer verschwommenen, subjektiven und ideologisch gefärbten Größe, sondern aus dem Endziel einer perfekten praktischen Sprachbeherrschung, die für jedermann zugänglich sein muß. Das Endziel einer perfekten Sprachbeherrschung schließt Zwischenziele ein, die genau definiert werden müssen und nach individuellen Bedürfnissen angesteuert werden können.

5. Die prinzipielle Gleichheit der Lernvorgänge bei Schülern und Studenten, inklusive den zukünftigen Sprachenlehrern, hat einen nicht zu übersehenden methodischen Vorteil. Das didaktisch-methodische Leitbild, das Sprachlehrer

aus ihrer Schülerzeit auf ihre Arbeit übertragen, wirkt seit eh und je viel nachhaltiger als alle späteren theoretischen Unterweisungen. Die beste methodische Vorbereitung von Sprachlehrern auf ihren Beruf besteht also darin, daß man sie die Sprache so lernen läßt, wie sie sie später selbst unterrichten werden.

6. Das Endziel einer für jedermann zugänglichen, von der Schulart unabhängigen perfekten Sprachbeherrschung erfordert die Entwicklung völlig neuer Lehrmittel. Das Entwickeln neuer Lehrmittel und das Entwickeln einer neuen Didaktik des Fremdsprachenunterrichts sind der gleiche Vorgang. Diese Lehrmittel können nicht mehr von Privatverlagen finanziert werden, sondern sind das Ergebnis einer wissenschaftlichen Großplanung, wie sie in der Industrie schon immer üblich war.

7. Es ist nicht nur notwendig geworden, wegen der neuen Unterrichtsziele völlig neue Lehrmittel für den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln, sondern es ist heute auch technisch möglich. Wir stehen unmittelbar vor der Technologisierung der Schulen und Universitäten. Unsere Bildungskatastrophe wird nicht gemildert, sondern multipliziert, wenn nicht mit der neuen Technik auch eine neue Didaktik kommt.Nichts ist für mich erschreckender als die Vorstellung, daß statt eines traditionellen Lehrers lediglich ein Lehrer vom Bildschirm eine Klasse anspricht und qualitativ das gleiche tut wie eh und je. Nach Maßstäben einer neuen Didaktik ist der beste Unterricht der, der den Einzelunterricht in der perfektesten Weise simuliert. Das gilt ganz besonders für Fremdsprachen, in denen wegen der notwendigen Automatisierung des Sprachverhaltens die individuelle Lernphase besonders lang sein muß. Eine Sprache lernt man nur im Dialog - auch im Dialog mit einem Sprachlehrgerät.

B Linguistische und methodische Voraussetzungen

1. Damit eine Sprache lehrbar wird, muß sie zunächst als Unterrichtsgegenstand erforscht und genau beschrieben werden. Diese Untersuchungen haben für die meisten Sprachen, so auch das Russische, noch kaum richtig begonnen. Bei der Durchsicht verbreiteter und durchaus etablierter sprachlicher Nachschlagewerke stößt man häufig auf grobe Entstellungen und Lücken, weil diese Werke mit Intuition und Zettelkästen statt mit wissenschaftlichen Methoden entwickelt wurden. Dieser Zustand spiegelt sich auch in vielen gängigen Lehrwerken wider. Wenn wir ihn überwinden wollen, muß der Zettelkasten durch großangelegte Untersuchungen mit elektronischen Datenverarbeitungsanlagen ersetzt werden. Linguistische Grundlagenforschung ist heute eine Sache der Kybernetik und Statistik.

2. Die Beschreibung der Sprache muß Hand in Hand gehen mit einer exakten Definition der sozialen Ziele und Bedürfnisse der verschiedenen Adressatengruppen des Fremdsprachenunterrichts. Danach richtet es sich, welche " Untersprache(n)" man als Lernziel ansteuert, d. h. in welchen sozialen Bereichen die Schüler gelernt haben sollen, sich frei auszudrücken und mühelos alles zu verstehen und zu lesen. Man kann nicht eine Fremdsprache an und für sich lernen. Von den ca. 5oo ooo Wörtern einer modernen Kultursprache genügen für die mündliche aktive Beherrschung wenige Tausend (etwa 2 ooo als untere Grenze, 8 - lo ooo für gehobene Ansprüche), um im Rahmen eines bestimmten Milieus praktisch jeden Gedanken angemessen auszudrücken. Der passive Wortschatz dürfte in der Regel ein mehrfaches der genannten Zahlen betragen. Aber auch für ihn - genau wie für die grammatischen Strukturen - gibt es nach dem Prinzip der statistischen Häufigkeit feststellbare methodische Begrenzungen. Die Methoden zur Untersuchung der Häufigkeit bestimmter sprachlicher Strukturen sind prinzipiell entwickelt, vorliegende Ergebnisse - mindestens im Russischen - sind allerdings noch unzulänglich, sind methodisch nicht

gezielt genug angesetzt und statistisch nicht relevant genug. Je präziser Häufigkeitsuntersuchungen auf einen ganz bestimmten sozialen Bereich ausgerichtet sind, desto überzeugender werden die daraus resultierenden Lehrmittel werden, desto perfekter wird der Schüler die Fremdsprache beherrschen.

3. Über die Festlegung des sozialen Bereichs hinaus, den man mit der Fremdsprache ansteuert, muß der Bereich gesprochene und geschriebene Sprache von vornherein getrennt untersucht und methodisch getrennt behandelt werden. Die gesprochene Sprache und die geschriebene Sprache weisen in Lexik und Syntax Unterschiede auf, und sie stellen auch lernpsychologisch ganz verschiedene Phänomene dar. Sprechen kann nur jemand, der spontan über automatisierte, aus dem Unterbewußtsein kommende Sprachstrukturen als Reaktion auf bestimmte Stimuli verfügt. Ein derartiges Kommunikationsverhalten kann nur durch Hören und Sprechen und - wie jedes andere menschliche Verhalten - im Zusammenhang mit den passenden Situationen und den damit verbundenen Gefühlen erlernt werden.

Zur geschriebenen Sprache dagegen hat man ein distanzierteres, intellektuelleres Verhältnis. Sie macht das Zwischenschalten der Reflektion möglich (Schreiben geht a priori langsam, und beim Lesen kann man bei Bedarf Pausen einlegen), und sie macht es oft sogar nötig, weil die Redundanz der geschriebenen Sprache (der mehrfache Gebrauch sprachlicher Zeichen zur Kennzeichnung ein- und derselben Erscheinung) größer ist als in der gesprochenen Sprache. Der Hauptumgang mit geschriebener Sprache, das Lesen, ist im übrigen eine rein rezeptive Tätigkeit, die keine Spontaneität erfordert.

Hinter den beiden Bereichen gesprochene und geschriebene Sprache stehen also ganz verschiedene menschliche Verhaltensformen, zwischen denen linguistisch zwar ein gewisses

Band an Gemeinsamkeiten an sprachlichen Strukturen besteht, die sich aber psychologisch kaum berühren und zwischen denen auch kein Transfer stattfindet. Die gesprochene und geschriebene Sprache müssen also methodisch getrennt, wenn auch aufeinander abgestimmt und sich ergänzend und stützend, erlernt werden. Oder in Kategorien von Lernmitteln ausgedrückt: Gesprochene Sprache lernt man mit audiovisuellen Lehrmitteln, geschriebene Sprache mit Büchern.

4. Die Unterrichtstechnologie, die auf uns zukommt, verändert auch radikal die Rolle des Lehrers. Der Sprachunterricht (und überhaupt aller Schulunterricht) ist bisher deswegen so schlecht gewesen, weil jeder Lehrer methodisch und didaktisch als " Einmannbetrieb" arbeitete und in vielem sich nur seiner Intuition anvertraute. Eine Methodik als wissenschaftliche Disziplin, die über Ursachen und Wirkungen von Unterrichtsformen exakte Angaben machen und verläßliche Prognosen stellen kann, gibt es bisher nicht. Vor allen Dingen gibt es keine Methodik, die nicht nur Bestehendes beschreibt und interpretiert, sondern die auch durch die Schaffung neuer Lehrmittel verändernd in den Unterricht eingreift. In einem technologischen Unterricht ist es mit dem " Einmannbetrieb" des traditionellen Lehrers vorbei. Die Lehrmittel werden für die individuelle Lernphase, für die Übungsprozesse, weitgehend lehrerunabhängig sein und im Rahmen wissenschaftlicher Großplanung zentral mit öffentlichen Mitteln erstellt werden müssen. Der Lehrer wird frei werden zur Beratung und pädagogischen Hilfe, wo sie wirklich gebraucht wird, und wird sich im übrigen für die nach wie vor in den Lernprozeß zwischenzuschaltenden Sozialphasen, für Diskussionen und Gruppenarbeit, bereithalten.

C Allgemeine Gedanken zu einem Studiengang Russisch

1. Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, daß bestimmte Einzelziele eines Studiengangs zur Ausbildung

von Fremdsprachenlehrern, z. B. die perfekte Beherrschung der Fremdsprache, sich keineswegs auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern beschränken lassen, weil erstens die Ziele genereller Art sind und weil zweitens auch für einen so kleinen Kreis von Abnehmern die Investition erheblicher öffentlicher Mittel nicht zu rechtfertigen wäre.

Die Neuorientierung in der Didaktik und Methodik der neueren Sprachen wird also zu Lehrmodellen führen, deren Elemente nach dem Baukastenprinzip vielseitig verwendbar sind und sein müssen. Der Erfolg solcher Bemühungen ist dennoch erfahrungsgemäß am größten, wenn man zunächst ein ganz konretes Ausbildungsmodell ansteuert, und da scheint mir der Studiengang von Fremdsprachenlehrern die optimalen Voraussetzungen zu liefern.

- Bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern ist der Multiplikationseffekt am größten.
- Die Reform der Lehrerausbildung läßt sich angesichts der Bildungsmisere und angesichts der Pressionen des numerus clausus politisch am ehesten durchsetzen, wenn ein Modell angeboten wird, das wirkliche Abhilfe verspricht.
- Studenten sind an wissenschaftlichen Forschungsinstituten, wo neue Lehrmittel entwickelt werden können, am ehesten als Testschüler in erreichbarer Nähe, und sie können auch als Testschüler sich am verständigsten über die Wirksamkeit der zu entwickelnden neuen Lehrmittel äußern.

2. Wie vorn bereits erwähnt, sollten die methodischen und didaktischen Modelle der Spracherlernung auf ein Intensivstudium ausgerichtet sein. Wenn man eine Sache intensiv lernen kann, ist es volkswirtschaftlich nicht zu verantworten, sie weiter wie bisher mit dem üblichen Leerlauf zu studieren. Die Unterrichtstechnologie schafft die Voraussetzungen für einen intensiven, effektiven Studiengang. Sie löst das Unterichtsgeschehen von der Person des nur begrenzt zur Verfügung stehenden Lehrers oder Lektors. Apparate kön-

nen immer arbeiten, sie brauchen keine Ferien und Feiertage. Die Unterrichtstechnologie zwingt damit zur Auflösung der bisherigen Semesterordnung, weil man teure Apparate nicht dazu anschaffen kann, um sie 5 Monate im Jahr stillzulegen. Ein technologischer Unterricht ist seiner Natur nach nicht nur intensiv, sondern er muß auch, wenn er ökonomisch sein soll, gleichmäßig über das ganze Jahr verteilt sein, mit einer fließenden Ferienordnung für alle Beteiligten. Dadurch löst sich automatisch das Problem der Studiendauer. Ein Intensivstudium auf technologischer Grundlage wird der unentwegten Studienverlängerung ein Ende setzen, wird die Studiengänge auf eine vernünftige Länge reduzieren und trotzdem zu unvergleichlich viel besseren Ergebnissen führen.

3. Die Unterrichtstechnologie hat noch eine weitere begrüßenswerte Konsequenz. Die Entwicklung von weitgehend lehrerunabhängigen Programmen schafft die unmittelbaren didaktischen Voraussetzungen für die Entwicklung eines Fernstudienganges. Audiovisuelle Sprachlehrprogramme werden in ganz kurzer Zeit auch über gewöhnliche, preislich zu erschwingende Heimgeräte reproduzierbar sein. Es dürfen - wiederum im Sinne der Ökonomie - nur solche Sprachlehrmittel entwickelt werden, die potientiell auch Lehrmittel für ein Fernstudium sind. Die prinzipielle Gleichheit aller wesentlichen Lehrmittel wird den didaktischen Unterschied zwischen Fern- und Direktstudium weitgehend verwischen. Im wesentlichen wird der Unterschied auf die Dauer nur noch in der verschiedenen zeitlichen Konzentration des Studiums bestehen. Das ist übrigens auch eine politische Notwendigkeit. Der numerus clausus und die hoffnungslose Überfüllung der Schulen und Hochschulen sind - entgegen den bisherigen Vorstellungen der Öffentlichkeit und der meisten Politiker - nicht mehr durch den Bau von neuen traditionellen Schulen und Hochschulen aufzufangen. Eine Lösung des Problems ist nur durch den systematischen Ausbau eines didaktisch gleichwertigen Fernstudiums auf technologischer Grundlage zu haben.

D Audiovisuelle Sprachlehrmittel

1. Es ist vorn bereits erwähnt worden, daß die Verfügung über gesprochene Sprache, die getrennt von der geschriebenen Sprache erlernt werden muß, echtes Kommunikationsverhalten voraussetzt. Kommunikationsverhalten entsteht dadurch, daß Sprache in lebendigen Situationen erfahren und mit diesen Situationen emotional assoziiert wird. Die Wiederholung der Situation ruft dann die passende sprachliche Formulierung hervor.

In der didaktischen Literatur wird dieses Problem seit langem gesehen und diskutiert, und es sind viele Überlegungen angestellt worden, wie der notwendige Situationsbezug hergestellt und didaktisch fruchtbar gemacht werden kann. Alle bisherigen Modelle blieben aber wegen der fehlenden technologischen Voraussetzungen unzulänglich. Die ' Situation' im Sprachunterricht krankte bisher daran,

- daß sie oft nur in der inneren Anschauung nachvollzogen werden kann, daß also die äußeren, wirklich gefühlsauslösenden Momente fehlen,
- daß sie gespielt statt wirklich erlebt wird und
- daß dieses Spiel unter schulischen Bedingungen in der Regel ein gelenktes Gruppenspiel ist, während die Masse der echten Sprachsituationen individuell erfahren wird.

Auch audiovisuelle Sprachlehrmittel stellen natürlich in einem gewissen Sinne nur künstliche Situationen dar. Aber sie haben gegenüber dem bisherigen situational teaching einen unschätzbaren Vorteil: Sie sprechen den Schüler über das Auge an, d. h. über das Sinnesorgan, auf das der Mensch in der intensivsten Weise emotional reagiert. Sie können also nur den Situationsbezug in der denkbar perfektesten Weise simulieren und die für das Kommunikationsverhalten notwendigen Gefühle wirklich - und didaktisch kontrollierbar - hervorrufen.

2. Es gibt inzwischen für alle wichtigen Sprachen Sprachlaborprogramme und audiovisuelle Kurse. Diese Lehrmittel sind unerläßliche und nicht wegzudenkende Bausteine für die Entwicklung einer neuen Didaktik, aber sie haben den Sprung zur neuen Didaktik bisher noch nicht vollzogen. Die neue Didaktik (= neuartige Sprachlehrmittel im Sinne meiner Ausführungen) kann nicht durch die Bearbeitung, Adaption oder Kompilation bestehender Kurse geschaffen werden, da diese alle noch grundsätzliche Mängel aufweisen, die nicht kopiert werden dürfen:

- Sprachlabordrills zielen fast ausschließlich auf die formale Automatisation von Sprachstrukturen (pattern drills). Das Medium Sprachlabor zwingt zur Ausklammerung des mit dem situationsbezogenen Sprechen verbundenen Gefühlsmoments. Sehr häufig fehlen den Strukturübungen im Sprachlabor überdies noch die verbalen Kontexte, die wenigstens die Bedeutung der betreffenden Struktur eindeutig erkennen lassen. Solche Übungen sind dann schon keine Sprechübungen im wahren Sinne des Wortes mehr, sondern mechanische Zungengeläufigkeitsübungen, die das Sprachlabor bereits in einem erheblichen Ausmaß diskreditiert haben.

- Audiovisuelle Kurse, die in der Regel aus einer Kombination von Bildern (Diareihen) und im Labor verwendbaren Tonbandreihen bestehen, kranken daran, daß sie Vorgänge mit Einzelbildern darstellen, die zum Zwecke der Erlernung einer Fremdsprache eigentlich nur im Film darstellbar sind. Sie müssen dehalb, um größere Kontexte herzustellen, zu Hilfssymbolen (Fragezeichen, Sprechblasen etc.) greifen, die zwar - unter optimalen Bedingungen - volle begriffliche Klarheit vermitteln können, die aber schon nicht mehr die ganze Gefühlsskala hervorrufen, die unerläßlicher Bestandteil des Kommunikationsverhaltens ist. Sehr oft decken sich jedoch der Inhalt der Bildaussagen und der Inhalt der Begleittexte noch nicht einmal völlig, enthalten die Texte mehr Informationen als die Bilder, kann also auf eine zusätzliche begriffliche Klä-

rung durch den Lehrer, kann auf eine vorhergehende traditionelle " Erarbeitung" auch bei audiovisuellen Lehrmitteln nicht verzichtet werden.

- Sprachlehrfilme, wie sie vor allen Dingen durch das Fernsehen entwickelt wurden und von dort her stark normierend gewirkt haben, verurteilen den Zuhörer zur Passivität und sind damit als moderne Sprachlehrmittel noch nicht diskutabel. Das, was sie vorzugsweise lehren, nämlich das Verstehen der Sprache, ist wahrscheinlich bisher nicht effektiver als eine Kombination von Lehrbuch und Tonträger.Möglicherweise ist es eine Spur unterhaltsamer, wie überhaupt viele Sprachlehrfilme nicht verleugnen können, daß sie aus der Unterhaltungsindustrie hervorgegangen sind. Im großen und ganzen haben Sprachlehrfilme bisher kaum mehr gezeigt, als daß der Film als technisches Medium ein Sprachlehrmittel sein kann. Die Didaktik des Sprachlehrfilms steht noch aus.

3. Audiovisuelle Sprachlehrmittel der Zukunft müssen deshalb im Medienverbund entwickelt werden, wobei jedem Medium die Rolle zukommen muß, die es seiner Natur nach optimal erfüllen kann:

- Die <u>begriffliche Klarheit</u> bei der Vermittlung von Vokabeln, Einzelsätzen und kleinen Sinnabschnitten läßt sich am besten durch Bildreihen mit Tonbandkommentar, gegebenenfalls auch durch Zeichentrickfilme erzielen, wenn sich der Inhalt der Bildaussage und der Inhalt des Kommentars total decken. Durch eindeutige Stimuli muß festgelegt werden, in welcher Weise die Schüler den Kommentar zu den Bildern sprechend verarbeiten und nachvollziehen.

- Die <u>Automatisierung</u> sprachlicher Strukturen vollzieht sich nach wie vor am besten im Sprachlabor. Es muß dabei aber unbedingt gesichert sein, daß das sprachliche Geläufigkeitstraining sich in Kontexten vollzieht, die die Bedeutung der Strukturen eindeutig erkennen lassen und die die Form mit der Bedeutung fest assoziieren.

Sowohl die Begriffserklärung als auch die Automatisierung sprachlicher Strukturen setzen unter den Bedingungen eines methodisch gelenkten Sprachlernprozesses noch nicht den großen technischen Aufwand voraus, der zu Simulation von echten Sprachsituationen erforderlich ist. Sie können deshalb gut als sinnvolle Vorbereitung auf die Schulung im situationsbezogenen Kommunikationsverhalten in einem technisch zunächst noch bescheideneren Rahmen dienen.

- Kommunikationsverhalten, d. h. die endgültige Assoziierung der bisher gelernten sprachlichen Formeln mit den entsprechenden situationsbedingten Gefühlen, lernt man am besten mit Sprachlehrfilmen, die diese Situation überzeugend simulieren. Das Neuartige an solchen zu entwickelnden Filmen besteht darin, daß sie den Schüler zur aktiven sprachlichen Teilhabe zwingen. Anders als im traditionellen Unterricht und selbst noch bei der Kommentierung von Bildreihen darf jedoch der Dialog hier nicht primär aus Fragen und Antworten bestehen (die traditionelle Schülerantwort gibt immer nur Auskunft über den Grad der begrifflichen Klarheit, nicht der richtigen emotionalen Verankerung), sondern der Stimulus kann, wie im täglichen Leben, auch durch das außersprachliche Situationssignalement gegeben werden, und der Schüler muß lernen, darauf spontan sprachlich richtig zu reagieren - selbst unter dem Einfluß von Spannung und Erregung.

  Mit Sprachlehrfilmen dieser Art (die natürlich mit dem Sprachlabor kombiniert werden können, die aber auch im häuslichen Kassettenfernsehen mit einem Heimtonbandgerät verwendbar bleiben müssen) betreten wir didaktisch mehr als bei den anderen Unterrichtsmedien Neuland. Sie sind jedoch notwendig und durchaus realisierbar. Ohne solche Filme werden wir die perfekte Beherrschung der gesprochenen Sprache (ohne den kostspieligen und immer nur wenigen zugänglichen Umweg über einen Auslandsaufenthalt) nicht lehren können.

E Lehrbücher und Lektüren zum Literaturstudium

1. Für den Anfangsunterricht sind nach wie vor Lehrbücher zum Erlernen der geschriebenen Sprache sinnvoll. Diese Lehrbücher werden allerdings im Medienverbund mit audiovisuellen Lehrmitteln eine andere Funktion als die heute üblichen Lehrbücher ausüben und werden deshalb anders gestaltet sein. Der Schüler wird in ihnen die schriftsprachliche Variante der sprachlichen Strukturen, die er inzwischen mündlich beherrscht, in der Form zusammenhängender Texte vorzugsweise für sich lesen und schriftliche Übungen daraus bearbeiten, aber keine Sprechübungen dazu anstellen. Lehrbücher dürfen in keiner Lernetappe neue Sprachstrukturen einführen, die nicht mündlich vorbereitet und abgesichert sind. Sie dürfen aber auch nicht genau das wiederholen, was mündlich geübt wurde und nur mündlich gesagt werden kann. Schon die ersten Lesetexte müssen völlig selbständige inhaltliche Informationen enthalten und dürfen nicht nur Lehrmittel sein, sondern müssen auch um ihres Inhalts willen gelesen werden können. Sie können im sprachlichen Niveau, besonders in der Lexik, zunächst geringfügig über den Rahmen des mündlich Erarbeiteten hinausgehen, wenn das schnelle Lesen und Verstehen dadurch nicht wesentlich beeinträchtigt wird. Es muß aber sichergestellt sein, daß derartig erworbenes Sprachmaterial passiv bleibt und nicht ohne weiteres mündlich reproduziert werden darf. Im Verlaufe des Lehrgangs wird dann das durch Lesen erworbene passive Verständnis der Sprache den aktiven Sprachkenntnissen in einem immer größer werdenden Abstand vorauseilen, was bei der Zusammenstellung von Lesebüchern auch bewußt eingeplant werden sollte. Der Gewinn, den Lehrbücher erbringen, ergibt sich schon im Anfangsunterricht nicht durch häufiges Lesen ein und desselben (mit Schwierigkeiten durchsetzten) Textes, wie es bisher üblich war, sondern durch einmaliges Lesen möglichst vieler (auf der jeweiligen Lernetappe leichter) Texte. Ein Lehrbuch (= Lesebuch) wird also den mündlichen Anfangsunterricht begleiten und unterstützen, kann aber nicht mehr wie bisher hauptsäch-

lich oder sogar alleiniger Träger des Unterrichts sein.

2. Wenn der sprachliche Grundkurs abgeschlossen ist und die allgemeine Verkehrssprache mündlich beherrscht wird, ist Zuwachs an sprachlicher Substanz wie in der Muttersprache vorzugsweise durch vieles Lesen zu erzielen. In erster Linie wird es sich dabei um einen Zuwachs an Lexik und um Erweiterung der Begriffswelt in der Fremdsprache handeln. Wie in der Muttersprache wird derart erworbenes Sprachmaterial weitgehend passiv bleiben, wird allenfalls, da der geschriebenen Sprache zugehörig, in geschriebener Form reproduziert werden können. Natürlich bleibt eine textbezogene mündliche Interpretation, bei der schriftsprachliche Lexik momentan aktiv gebraucht werden kann, immer möglich und sinnvoll. Auch mündliche zusammenhängende Berichte über Gelesenes, Referate etc., die in der Regel mehr schriftsprachliche Strukturen enthalten als die allgemeine mündliche Verkehrssprache, müssen wie bisher geübt werden. Das ändert nichts an der Tatsache, daß das Gelesene primär nur verstanden werden muß.

3. Während in der Phase der elementaren Spracherlernung Lesebücher methodisch geplant werden und ihrem Wesen nach Lehrbücher bleiben müssen, deckt sich nach Abschluß des Grundkurses die Fortsetzung des Sprachstudiums mit dem Studium der (nichtadaptierten) Literatur. Wenn das Hauptziel hierbei die Lesefähigkeit ist, können den Schülern bedenkenlos die verschiedenartigsten sozialen Bereiche mit ihren Untersprachen einschließlich der Literatur der Vergangenheit (unter schulischen Bedingungen des 19. und des frühen 2o. Jahrhunderts) nahegebracht werden.

Lesefähigkeit allerdings bedeutet flüssiges und schnelles Lesen, mit einer Geschwindigkeit, die der muttersprachlichen Lesegeschwindigkeit mindestens sehr nahe kommt, im besten Fall sich sogar mit ihr deckt. Eine in solcher Art verstandene Lesefähigkeit stellt sich nicht von allein ein. Auch sie kann nur das Resultat didaktischer Analysen und didaktischer Planung sein. Da die Schüler als allgemeine Verkehrssprache

nur eine auf einen bestimmten sozialen Bereich zielende, genau festgelegte " Untersprache" gelernt haben und nur diese " Untersprache " frei beherrschen, enthalten Literaturwerke aus anderen sozialen Bereichen viele sprachliche Schwierigkeiten. Oft sind die Schwierigkeiten so groß, daß eine flüssige Lektüre solcher Werke mit Hilfe des Wörterbuchs oder der üblichen, nach dem Zufälligkeitsprinzip zusammengestellten Glossare nicht möglich ist. So erklärt sich der an Schulen und Universitäten verbreitete Zustand, daß von Stunde zu Stunde als " Hausaufgabe" eine kleine, begrenzte Zahl von Seiten mit großer Mühe intensiv präpariert wird, daß als ideologische Rechtfertigung die Wörterbucharbeit als wissenschaftliche Askese gepriesen wird und daß außerhalb des Unterrichts, wo die Literatur noch wirklich Freude bereitet und wo das Interesse am zügigen Kennenlernen ganzer Literaturwerke dominiert, normalerweise nur Übersetzungen gelesen werden.

4. Aus dieser Tatsache ergibt sich hinsichtlich des Literaturstudiums (das immer zu einer Hälfte auch Sprachstudium bleiben muß) eine klare didaktische Zielvorstellung.

- Es muß zunächst von einer zu bildenden Expertengruppe ein Kanon von Lektürewerken aufgestellt werden, die kultur- und sachkundlich von besonderer Bedeutung und die für die jüngere Generation altersgemäß sind. Die Zahl dieser Literaturwerke sollte möglichst großzügig festgesetzt werden, damit für Lehrer und Lernende genügend Auswahlmöglichkeit und Ermessensspielraum bleibt. Es ist denkbar, daß in diesem Lektürekanon einzelne Bereiche nach Sachgruppen zusammengefaßt und daß diese Sachgruppen didaktisch gestuft werden, daß z. B. in der schöngeistigen Literatur des 19. Jahrhunderts einer späteren Stufe vorbehalten bleibt und daß dazu bereits Lesekenntnisse aus dem 2o. Jahrhundert vorausgesetzt werden, die über die Kenntnisse der (aktiv beherrschten) allgemeinen Verkehrssprache hinausgehen. Es versteht sich, daß das Expertenteam in Permanenz arbeiten und den Lektürekanon mit neuen Werken der Gegenwartslite-

ratur ständig verändern und ergänzen können muß. Seine Mitglieder müssen nicht alle an einem Ort wohnen. Die Arbeit kann auf dem Korrespondenzwege mit Tagungen in regelmäßigen Abständen ausgeführt werden.

- Literaturwerke, die von dem Expertenteam mehrheitlich beschlossen worden sind, werden nach genau festgesetzten Bearbeitungsrichtlinien didaktisch - vor allen Dingen lexikalisch - so aufbereitet, daß eine mühelose und schnelle Lektüre möglich ist. Dazu muß zunächst für jedes Literaturwerk mit einem Computer festgestellt werden, welche Lexik über den allgemein verbindlichen, jedem Schüler bekannten Grundwortschatz hinausgeht. Der Spezialwortschatz jedes Literaturwerks muß wiederum in sich nach dem Häufigkeitsprinzip aufgeschlüsselt werden. Vereinzelt vorkommende seltenere Wörter können unberücksichtigt bleiben. Man kann sie überlesen, ohne daß das Verständnis des Werkes dadurch blockiert wird. Alle häufiger vorkommenden, für den betreffenden Autor typischen Spezialwörter jedoch müssen vorher - in einem einführenden Kommentar zu dem Werk, evtl. in einer zusammenhängend geschriebenen kulturkundlichen Einleitung - so vorgestellt werden, daß der Schüler sie begrifflich richtig einordnet, daß er also die kulturellen und sozialen Hintergründe versteht und daß er diese Wörter auch einfach als Vokabeln lernen kann. Der Arbeitsaufwand für den Schüler ist dabei gering; er ist jedenfalls ungleich geringer, als wenn er - unberaten vom Lehrer, der in der Beurteilung des Wortschatzes ohne Computer auch nicht kompetenter ist - alle neuen Vokablen eines Literaturwerks heraussucht und zu lernen versucht. In diesem Fall wird der sein Gedächtnis auch mit den vielen unwichtigen Vokabeln belasten, wird die wichtigen dadurch nicht oder nur vereinzelt, nach wiederholtem Nachschlagen und Überlernen behalten und wird so die Lektüre bis zum Schluß des Werkes als sprachlich schwierig empfinden.

- Es ist denkbar, daß die didaktische Aufbereitung ausgewählter Literaturwerke auch eine Schulung im allgemeinen

literarischen Textverständnis einschließt. Dafür sind bereits Modelle vorhanden (z. B. Comprehension tests), die sinngemäß verwandt und bei Bedarf auch lehrerunabhängig programmiert werden können. Da die Grenzen zwischen allgemeinem literarischen Textverständnis und gezielter literarischer Interpretation fließend sind, können auch interpretatorische Fertigkeiten auf diese Weise entwickelt werden. Die Schulung in der Literaturgeschichte und allgemeinen Literaturkunde dagegen bedarf keiner speziellen wissenschaftlich-didaktischen Vorarbeit. Gedruckte Literaturgeschichten und Monographien stehen für alle wichtigen Fremdsprachen in ausreichender Zahl zur Verfügung, so daß dem Lernenden alle Informationen mit und ohne Lehrer zugänglich sind.

F Gedanken über weitere Inhalte eines neusprachlichen Studiengangs

1. Die historische Grammatik

Die Beschäftigung mit den Frühstadien der Fremdsprache und ihrer historischen Entwicklung nahm bisher im akademischen Fremdsprachenstudium einen relativ breiten Raum ein. Kenntnisse dieser Art scheinen mir heute für den Lehrer einer Neusprache entbehrlich, da sie für seine Berufsfähigkeit keine Rolle spielen. Wohl aber sollte der Lehrer eine solide theoretische Kenntnis der Struktur der modernen Fremdsprache haben. In einer derartigen Unterweisung lassen sich vereinzelte historische Anmerkungen, soweit sie für die moderne Sprache sinnvoll sind, mühelos einbauen. In einem gewissen Umfang tun das sowieso schon viele systematische Grammatiken, so daß Vorbilder vorhanden sind. Ein spezielles Studium der historischen Grammatik wäre mit einer solchen grammatischen Schulung nicht verbunden.

Da aber die Frage der historischen Grammatik für das neu-

sprachliche Establishment keine berufspragmatische, sondern eine weltanschauliche Frage ist, und da die Festsetzung von Studienzielen (Examina) und damit von Studieninhalten immer auch einen staatlichen Hoheitsakt darstellt, mag es erforderlich sein, daß diese Frage noch einmal von einem Expertenteam überprüft und entschieden wird. Der Personenkreis allerdings, der allein zu einer vernünftigen Lösung in der Lage ist, sind Sprachlehrer, Didaktiker und Methodiker mit langjähriger Berufserfahrung, und das einzige Kriterium für die Frage, ob historische Grammatik überhaupt notwendig ist, und wenn ja, in welchem Umfang, ist die Nützlichkeit historischer Kenntnisse für die Lehrtätigkeit.

2. Linguistik und Didaktik

Ich nenne beide Disziplinen zusammen, weil sich für einen Sprachlehrer zwischen ihnen ständig Berührungspunkte ergeben. Für einen Studenten ist es zunächst wichtig, daß er die notwendigen Grundlagenkenntnisse darin erwirbt. Der beste Zugang scheint mir dadurch gegeben zu sein, daß man einen Kursus von der Terminologie her aufbaut. Man muß davon ausgehen, daß jemand, der ein Sprachenstudium beginnt, sich nicht in der Fachterminologie der Linguistik und Didaktik auskennt und deshalb für eine gewisse Zeit die Fachliteratur nicht lesen und verstehen kann. Eine Schulung in der Fachterminologie schließt die Einführung in die Begriffswelt der Linguistik und Didaktik ein, die wiederum ohne einen Überblick über die wichtigsten Schulen und ohne Veranschaulichung am konkreten Beispiel wenig sinnvoll ist. Wenn dieser Stoff also didaktisch aufbereitet und durchprogrammiert ist, werden sich wahrscheinlich ein bis zwei solide Lehrbücher ergeben, die übrigens nicht auf eine spezielle Sprache zugeschnitten sein sollten und die ihre Anschauungsbeispiele vorzugsweise aus dem Bereich der englischen Sprache nehmen könnten. Die Anwendung der Grundkenntnisse auf die konkrete Einzelsprache wäre dann der nächste Schritt.

Nach dieser für alle Sprachstudenten verbindlichen Grundschulung könnte man die private Lektüre von Fachzeitschriften oder einzelner Bücher aus der Fachliteratur zur Auflage machen. Unter Bedingungen eines Direktstudiums wären auch entsprechende Kolloquien und Seminare sinnvoll.

3. Landeskunde und Geschichte

Grundkenntnisse sind auch hier unerläßlich. Der Stoff läßt sich gut lesend zur Kenntnis nehmen. Spezielle Unterrichtsveranstaltungen sind nicht erforderlich. Ein Expertenteam müßte das Pensum festsetzen und allgemein verbindliche Lehrbücher erarbeiten. In der Geschichte sollten vor allem die Epochen herausgestellt werden, die sich auch in der Literatur der Vergangenheit widerspiegeln, so weit sie zum Literaturstudium gehört.

G Bildungspolitische und allgemein organisatorische Voraussetzungen

Das hier skizzierte Projekt eines russichen Studienganges, das gleichzeitig auch als Modell für jedes fremdsprachliche Studium verstanden werden soll, ist - wie es heißt - eine konkrete Utopie. Es ist konkret, weil es mit den heute zur Verfügung stehenden Mitteln ohne weiteres realisiert werden kann und weil es von grundsätzlich abgesicherten linguistischen und lernpsychologischen Positionen ausgeht. Es hält sich auch finanziell in einem volkswirtschaftlich vertretbaren Rahmen. Es erfordert insgesamt - abgesehen vielleicht von der alle Fächer betreffenden Tatsache, daß die heutigen Schul- und Universitätsgebäude für eine Unterrichtstechnologie weitgehend untauglich sind - keine größeren finanziellen Anstrengungen als sie bisher der traditionelle Fremdsprachenunterricht mit seinen hohen Personalkosten erfordert hat. Allerdings wird es dennoch eine zusätzliche Anstrengung kosten, den Fremdsprachenunterricht wie überhaupt das Bildungswesen von innen zu reformieren, weil der alte und der neue

Fremdsprachenunterricht eine Zeitlang unvermeidlicherweise nebeneinander laufen werden. Bisher ist bei Bildungsplanern, Politikern und Publizisten kaum von einer inneren Bildungsreform die Rede gewesen, sondern fast immer nur davon, daß die Bildungseinrichtungen zahlenmäßig vergrößert werden sollten. Und so wird die Umstellung auf einen modernen technologischen Fremdsprachenunterricht sich nur sehr allmählich vollziehen können.

Das Projekt ist andererseits utopisch in dem Sinn, daß jetzt nicht nur wieder ein wenig an Symptomen herumkuriert werden soll (daß wir also auch von vornherein bewußt darauf verzichten wollen, unsere Arbeitskraft und unser Organisationstalent für die Adaption existierender audiovisueller Kurse zu verzetteln), sondern daß hier mit traditionellen hierarchischen Bildungsvorstellungen voraussetzungslos gebrochen und ein sehr anspruchsvolles, bisher undenkbar erscheinendes Ziel umrissen wird, das auf empirisch nicht abgesicherten Wegen erreicht werden muß. Hinter dem hier vorgelegten Entwurf eines konkreten russischen Studienganges steht - wie vorn schon gesagt wurde - das Ziel der perfekten Beherrschung von Fremdsprachen für jedermann. Das klingt in den Ohren des traditionellen " Einmannlehrers" zweifellos utopisch, ist aber weit weniger utopisch, als es seinerzeit z. B. der Plan war, einen Menschen auf den Mond zu schießen.

Das Projekt kann allerdings nur verwirklicht werden, wenn es von Instituten geplant und ausgeführt wird, die nicht an totgelaufenen Bildungsidealen hängen und die eine solche radikale Reform auch organisatorisch bewältigen. Es darf also nicht unter die Kontrolle von Leuten geraten, die in dieser Reform nicht ihr hauptsächliches oder einziges Anliegen sehen. Nach allen Erfahrungen ist am wenigsten die traditionelle Philologie an einer Lehrerbildung in diesem Sinne interessiert, und sie hat nach den Kriterien, die hier aufgestellt werden, in der Lehrerausbildung auch total versagt.

Die optimalen personellen und organisatorischen Voraussetzungen für die Realisierung des von mir umrissenen Russischprojekts bietet das Fremdspracheninstitut der Universität Bochum, und Verhandlungspartner über dieses Projekt kann außer mir sinnvollerweise nur Herr Dr. Denninghaus sein. Das Projekt ist das Ergebnis unserer lo-jährigen gemeinsamen Arbeit in der Lehre und der Entwicklung von Lehrmitteln, und wir verfügen im Russischen über alle notwendigen Sachkenntnisse und die notwendigen personellen Kontakte. Die wissenschaftliche Arbeit läuft ohnehin weiter, und es handelt sich für uns hauptsächlich darum, für unsere Arbeit jetzt eine so breite Basis zu finden, daß die nächsten entscheidenden Durchbrüche nicht noch einmal lo Jahre auf sich warten lassen müssen. Herr Dr. Denninghaus und ich sind jetzt gerade wieder in der Sowjetunion gewesen. Wir bereiten gegenwärtig zusammen mit einem sowjetischen Spezialistenteam die Grundlagenforschung für die Erstellung eines Basisrussich vor. Wir haben auch das von mir hier umrissene Projekt im ganzen diskutiert und sind auf volle Zustimmung gestoßen. Einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit bei der Realisierung des Projekts mit dem Wissenschaftlich-Methodischen Zentrum und dem Lehrstuhl der russischen Sprache für Ausländer an der Moskauer Universität steht nichts im Wege. Da im übrigen die Grundlagenforschung, die in Zusammenhang mit sowjetischen Arbeitsteams durchgeführt wird, auch für die sowjetische Seite von Interesse ist, entstehen für uns in Moskau keine Kosten, wenn die Forschungsergebnisse in gleicher Weise der sowjetischen Seite zur Auswertung zur Verfügung stehen. Auch die Frage der Produktion von Lehrfilemen, wie wir sie uns vorstellen, ist in der Sowjetunion geprüft und positiv entschieden worden.

Eine deutsch-russische wissenschaftliche Zusammenarbeit im großen Ausmaß ist also sofort möglich, wenn für die Organisation der Arbeit auf der deutschen Seite die notwendigen Mittel zur Verfügung gestellt werden. Falls die Stiftung Volkswagenwerk entscheidet, daß sie das von mir geschilderte Projekt ganz tragen oder ihm wenigstens zum entscheidenden

Durchbruch verhelfen will, bitte ich darum, die Mittel auf das Fremdspracheninstitut der Universität Bochum unter der Leitung von Dr. Denninghaus und mir zu konzentrieren. Im Falle einer positiven Antwort werden wir einen detaillierten Finanzierungsplan ausarbeiten. Ich bitte noch zu berücksichtigen, daß Verwaltungsstellen in der Sowjetunion langfristig planen; die Personal- und Finanzplanung geschieht in der Regel auf 3 Jahre im voraus. Es ist an uns die Bitte ausgesprochen worden, falls an eine Ausweitung der Zusammenarbeit gedacht wird, unsere Planung darauf abzustimmen.

Wolfgang Steinbrecht

DIE FREMDSPRACHENAUSBILDUNG IN DEN NEUEN EMPFEHLUNGEN DES WISSENSCHAFTSRATES

Viele der Ereignisse, die während der letzten Jahre für den Hochschulbereich charakteristisch waren, haben sich bald als Anzeichen dafür herausgestellt, daß manches in diesem Bereich einer Kritik zwecks Verbesserung unterworfen werden muß. Je genauer man jedoch die okkasionellen Vorkommen und ihre Implikationen ins Auge faßte, umso vielschichtiger wurde das Bild der sogenannten Mißstände und ihrer Behebung. Dies ist nicht verwunderlich: Bei der Differenziertheit und gegenseitigen Verzahntheit der Einrichtungen eines modernen Bildungssystems mußte sich schließlich ein ebenso komplexes Bild der Lage und ihrer Voraussetzungen wie der zu findenden Verbesserungen und ihrer Ziele ergeben.

Die Bundesregierung hat schon vor Jahren versucht, dieser Komplexität einigermaßen gerecht zu werden, indem sie für den Bildungsbereich zwei Planungsgremien eingesetzt hat - den Deutschen Bildungsrat für die Schul- und Weiterbildung, den Wissenschaftsrat für den Hochschulbereich. Beide Gremien haben in diesem Jahr neue Empfehlungen vorgelegt, der Bildungsrat seinen " Strukturplan für das Bildungswesen", der Wissenschaftsrat " Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 197o". In den letztgenannten Empfehlungen des Wissenschaftsrates wird unter anderem genau das Thema angesprochen, das auch auf dieser Arbeitstagung einen Gegenstand bildet: die Einrichtung von Sprachlehrinstituten oder Fremdspracheninstituten an den Hochschulen der Bundesrepublik. Es dürfte daher von Interesse sein, aus den hierher gehörenden Passagen des Gesamttextes, der im Winter publiziert vorliegen wird [1], die motivierenden Gesichtspunkte und ihre Konsequenzen kurz zu berichten.

1. Die motivierenden Gesichtspunkte

Es ist fast eine Trivialität, wenn man feststellt, daß sich die bewohnte Welt in Areale der zwischenmenschlichen Kommunikation teilt, die sich jeweils mit bestimmten Kommunikationsmitteln zur Deckung bringen lassen. Die bekannteste und sozusagen üblichste Kommunikationsform bilden die natürlichen Sprachen, und schon bei ihnen ist neben der Gruppenspezifität gelegentlich eine internationale Verwendung zu beobachten. Daneben gibt es verschiedene Formen abgeleiteter Codes, so daß ebenso mit einer regionalen Beschränkung wie mit überregionaler Verbreitung eines sprachlichen oder sonstigen Symbolisierungssystems zu rechnen ist. Es finden also deutliche Überschichtungen unter den Kommunikationssystemen statt.

Eine ebenso bekannte und seit Bestehen der Menschheit gängige Tatsache ist es, daß Kommunikationsinhalte - etwa mitzuteilende Nachrichten - nicht im Areal eines bestimmten Kommunikationssystems zu verbleiben brauchen und auch nicht zu verbleiben pflegen und daß die eigentlichen Schranken für diese sich verbreitenden (grenzüberschreitenden) Kommunikationsinhalte die jeweiligen natürlichen Sprachen waren und sind. Jeder weiß, daß es verschiedene Möglichkeiten zur Überwindung solcher Sprachschranken gab und gibt: den Einsatz sprachunabhängiger Verständigungsmedien z. B. bildlicher Art; das Durchsetzen einer bestimmten Sprache als allgemein gültiger Verständigungsebene; die Erfindung neuer künstlicher (Welthilfs-) Sprachen wie Esperanto; die Kombination der sich ausschließenden Sprachen zu einem Übersetzungssystem, das als Informationswandler funktioniert und bisher regelmäßig in der Kompetenz des Dolmetschers oder Übersetzers gegeben ist.

Angesichts des sich abzeichnenden sehr zunehmenden Informations- und Kommunikationsbedarfs kann es einer Gesellschaft nicht gleichgültig sein, über welche Möglichkeiten zur Informationswandlung - konkret: über welches Potential an Fremdsprachenkenntnis - sie verfügt. Die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnis gehört in den Rahmen des Gesamtbil-

dungssystems, und so ergeben sich hier erhebliche Konsequenzen eben für das Bildungssystem, wenn man daran geht, dieses Potential dem wachsenden Bedarf anzugleichen. Mit dieser Sachlage, die eine deutliche Bedarfslage ist, sollten die verschiedenen Einrichtungen konfrontiert und abgestimmt werden, die Träger der Fremdsprachenvermittlung sind: die allgemeinbildenden Schulen ebenso wie die Hochschulen, um nur die Hauptsituationen außerhalb des privaten Bereichs zu nennen.

Allgemeine Gesichtspunkte hierfür sind: die Schaffung von Ausbildungsformen, die den zu erwartenden Tätigkeitsbereichen adäquater sind als die zur Zeit bestehenden; die Verbesserung der Ausbildung durch die Einbeziehung neuer Methoden und neuer Hilfsmittel; die Koordinierung von Ausbildungszielen und Fremdsprachenberufen (sprachübertragende Tätigkeiten, fremdsprachliche Eigentätigkeit, fremdsprachliche Lehrtätigkeit, fremdsprachliche Forschungstätigkeit).

Weniger bekannt scheint zu sein, daß sich der Ausbildungsbedarf in den Tätigkeitsgruppen recht unterschiedlich darstellt: während für Dolmetscher und Übersetzer mit Hochschulausbildung in den bestehenden akademischen " Dolmetscher" - Instituten (Heidelberg, Saarbrücken, Germersheim, München) ausreichende Möglichkeiten bestehen, ist mit einem stark zunehmenden Bedarf seitens der Studenten aus nichtsprachlichen Fächern zu rechnen; die Ausbildungsmöglichkeiten für Dolmetscher und Übersetzer, die nicht unbedingt Hochschulabschluß besitzen müssen, erscheinen als unzureichend, die Fremdsprachenausbildung der künftigen Lehrer schließlich wird oft als verbesserungswürdig bezeichnet.

Die bisher an den Hochschulen übliche Form des Fremdsprachenunterrichts kann den sich hier abzeichnenden differenzierten Forderungen nicht mehr genügen. Die Nachteile dieser Ausbildungsform sind bekannt; sie liegen in folgenden Punkten: Jedes Seminar oder Institut alter Art hat seinen eigenen Sprachlehrstab mit eigenem Programm und eigener Methodik; die Sprachlehrer (Lektoren) sind oft Personen, die zwar ihre

Muttersprache beherrschen, in der Sprach-Lehre selbst jedoch keine Ausbildung erhalten haben; die Einführung von neuen Erkenntnissen in die Sprachunterrichtspraxis ist praktisch unmöglich oder bleibt der Einzelinitiative überlassen; die gemeinsame Entwicklung von komlizierteren Unterrichtsmitteln wie z. B. von Sprachlehrprogrammen kann nur unter besonders günstigen Verhältnissen stattfinden; der sich abzeichnenden Entwicklung von neuen Studiengängen innerhalb und außerhalb der Philologien kann nicht Rechnung getragen werden; das Lehren von Sprachen - ein Hauptgegenstand der Berufspraxis vieler Lehrer - kann nicht thematisiert und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in Verbindung gebracht werden, kann auch nicht eigener Studiengegenstand in der Lehrerausbildung werden; eine Konzentration des Sprachunterrichts zwecks frühen und für das Studium effizienten Fremdsprachenerwerbs kann etwa gerade in den neuphilologischen Disziplinen nicht einsetzen.

Da sich aber, wie gezeigt, erheblich gesteigerte Anforderungen hinsichtlich der Möglichkeit einstellen werden, Fremdsprachen an der Hochschule zu lernen, insbesondere wenn man noch die Entwicklung zu Gesamthochschulen mit neuartigen Studiengängen hinzunimmt, sind neue Formen der Lehre und der Organisation auch in der Fremdsprachenausbildung unumgänglich.

2. Die Neuordnung der Fremdsprachenausbildung durch Errichtung zentraler Sprachlehrinstitute

Um der skizzierten Lage abzuhelfen und zugleich den zu erwartenden Anforderungen an Qualität und Differenziertheit des Fremdsprachenunterrichtsangebots gerecht zu werden, empfiehlt sich die Errichtung hochschuleigener Fremdsprachen- oder Sprachlehrinstitute in Form einer zentralen Einrichtung. [2] Diese Institute würden sich von anderen zentralen Einrichtungen (z. B. Bibliothek, Rechenzentrum) dadurch unterscheiden, daß ihr Mitarbeiterstab gänzlich dem Lehrkörper angehört; sie würden ihnen darin vergleichbar sein, daß sie (neben der be-

nötigten eigenen Forschung) innerhalb der Hochschule auch Service-Funktion haben.

Als Aufgaben für diese zentralen Einrichtungen sind anzusehen:

- Die wissenschaftlich gesteuerte praktische Fremdsprachenausbildung als vordringlichste praktische Aufgabe. Die Entwicklung optimaler Lernprogramme baut einerseits auf methodisch-didaktischer Forschung auf, bedarf aber andererseits der ständigen praktischen Erprobung und Verbesserung der Unterrichtsformen.
  Hieraus ergeben sich als weitere Themen bzw. Aufgaben:
- Grundlagenforschung zur Entwicklung von Lehrmitteln: linguistische Analyse, kontrastive Untersuchungen der Grund- und Zielsprachen, lernpsychologische Voraussetzungen, pädagogische Kybernetik, Strukturinterferenzen beim Sprachenlernen, Anwendungsmöglichkeiten anderer Medien, Entwicklung von Struktur- und Wortschatzlisten für verschiedene Sprachbeherrschungsgrade, Sprachbereiche und Fachsprachen, Modelle von objektiven Fremdsprachentests;
- Spezielle Voruntersuchungen zu den einzelnen Programmen;
- Entwicklung von teilprogrammierten und vollprogrammierten Sprachkursen;
- Innerhalb der Philologien: Entwicklung aufeinander abgestimmter Kurse, effektivere Gestaltung und Entlastung der philologischen Studiengänge, besonders in den Massenfächern Englisch und Französisch (Korrektivkurse für Grammatik, Phonetik, Intonation);
- Entwicklung von Grundkursen für Studenten, die für ihr Philologiestudium keine fachlichen Vorkenntnisse mitbringen, also je nach Studienort für Russisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Schwedisch, Niederländisch - auch Englisch und Französisch;
- Grund- und Aufbaukurse für Hörer aus anderen Fächern und Fakultäten (z. B. für Juristen, Wirtschafts- und Naturwissenschaftler) und Deutschkurse für Ausländer. Wie weit

in diesem Punkt auch Aufgaben über den Rahmen der Hochschule hinaus bestehen, wird sich nach örtlichen Gegebenheiten richten;
- Wie weit am Sprachlehrinstitut auch Grundlagenkenntnisse der Linguistik vermittelt werden müssen, wird sich nach der örtlichen Ausstattung der betreffenden Hochschule richten (Phonetik, Phonologie, moderne Linguistik, Psycholinguistik, kommunikationstheoretische Sprachmodelle);
- Vermittlung von Grundlagenkenntnissen für zukünftige Sprachpädagogen, in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der 2. Ausbildungsphase.

Das Fremdspracheninstitut integriert die bisher von einander isolierten Anstrengungen der Linguisten, Sprachmethodiker und der Lehrwerkautoren. Es unterstützt die Philologien, indem es ihnen besser ausgebildete Studenten zuführt, und es dient der Gesellschaft, indem es theoretisch und praktisch besser qualifizierte Lehrer ausbildet und auch anderen Berufen zu einer besseren Fremdsprachenkenntnis verhilft. Die Kluft zwischen Universität und Schule wird an einem wichtigen Punkt beseitigt.

Die Stellung der Sprachlehrinstitute als zentrale Einrichtung erfordert, daß Leitung und Personalbestand aufgabengerecht organisiert werden. Die Leitung sollte kollegial sein, die Verantwortung von Vertretern verschiedener Sprachen gemeinsam getragen werden. Da der mit der Aufgabenerfüllung befaßte Personenkreis praktisch identisch ist mit den am Institut tätigen Sprachlehrern, soll bei allen Mitarbeitern die gute Beherrschung mindestens zweier Fremdsprachen, allgemeine linguistische Kenntnisse und sprachpädagogische Praxis bzw. sprachpädagogisches Interesse vorausgesetzt werden. Die Mitarbeit an der Lösung der genannten Aufgaben erfordert, daß die Mitarbeiter am Sprachlehrinstitut bereit und wenigstens teilweise in der Lage sind, sich an den notwendigen Arbeiten (z. B. im Rahmen der hochschuleigenen Forschung) zu beteiligen. Hinzu kommen Hilfskräfte und Verwaltungspersonal, eine ausreichende technische Ausstattung (Sprachlabors mit Tonstudio,

Archiv usw.), eine Spezialbibliothek und bauliche Voraussetzungen. Es ist davon auszugehen, daß ein voll funktionsfähiges Sprachlehrinstitut zu den größten - von vielen Studenten frequentierten - Einrichtungen einer Gesamtschule gehört.

Es ist offensichtlich und anerkannte Tatsache, daß es für den Fremdsprachenunterricht an Hochschule und Schule noch weitgehend an der nötigen theoretisch-wissenschaftlichen und praktisch-methodischen Fundierung durch eigene Sprachlehrforschung fehlt, zumindest was die Lage in der Bundesrepublik betrifft. Das wird besonders dort deutlich, wo bereits die ersten Schritte zur Gründung von Sprachlehrinstituten unternommen worden sind: an den Universitäten in Erlangen-Nürnberg (Sprachenzentrum gegründet und im Ausbau), Konstanz (Sprachlehrinstitut im Aufbau), Regensburg (Zentrales " Sprachlehrzentrum" als vordringlich gefordert), Bochum (wie Regensburg), Bielefeld (in Vorbereitung), Trier-Kaiserslautern (vorgesehen). Es wird somit, wie bereits bemerkt, zu den Aufgaben dieser Institute gehören, die notwendigen Voraussetzungen für eine Fremdsprachenlehre der neuen Art und Form zusammen mit der beginnenden und sich bald stark ausweitenden Arbeit weitgehend erst zu schaffen und erfolgsgerecht zu entwickeln. Diese Arbeit umfaßt das Beurteilen und Verbessern verfügbarer Unterrichtsprogramme und Lehrmittel ebenso wie das Herstellen von Programmen für Sprachen, die noch auf andere Weise gelehrt werden müssen; Verfahren zur Erfolgskontrolle und für Tests; neue Stoffgliederungen; Auswertung anderer, z. B. linguistischer Ergebnisse für die Sprachlehrarbeit usw.

Die Erkenntnisse, die hierzu oft im Ausland schon vorliegen, werden einer intensiven Forschung verdankt, die dort seit Jahren betrieben wurde, und es ist nicht zu erwarten, daß analoge Ergebnisse ohne spezifische Arbeiten oder durch bloße Übernahme verfügbar werden. Es gilt daher, ein entsprechendes, d. h. den zu lösenden Aufgaben angemessenes Arbeits- und Entwicklungsprogramm aufzustellen, nach The-

menbereichen zu systematisieren, auf hinzuzuziehende andere Disziplinen (z. B. Pädagogik, Psychologie, Linguistik) hin zu orientieren, in umgrenzbare Projekte und auf kompetente Arbeitsgruppen aufzuteilen und baldestmöglich in Angriff zu nehmen.

Dabei wird es weder ratsam noch durchführbar sein, an jedem Sprachlehrinstitut alle zusammengehörigen Arbeitsschritte und Themen in eigener Regie und für eigene Kräfte neu zu konzipieren. Vielmehr werden sich aus Unterschieden in der Kompetenz, den personellen Möglichkeiten und der verfügbaren Forschungsaktivität dringend eine regionale und überregionale Abstimmung und Verteilung empfehlen, also eine spezielle Schwerpunktbildung. Sie muß eingeleitet werden durch eine baldige Kommunikation zwischen den bestehenden und entstehenden Sprachlehrinstituten und durch die Formulierung von durchführbaren Arbeitskomplexen. Wahrscheinlich wird sich weiterhin empfehlen, neben einer Aufteilung auf verschiedene Sachverständigengruppen an einzelnen Instituten auch einen zentralen Überblick sowie eine Koordination der Forschungsaktivitäten vorzusehen. Das könnte an einem Sprachlehrinstitut geschehen, das in besonders günstigem Konnex mit den benötigten Sekundärwissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Linguistik, Angewandte Linguistik) steht.

Im ganzen gesehen bildet die Entwicklung neuer Lehr- und Vermittlungsformen gerade beim Sprachunterricht einen eigenen Forschungsgegenstand und sollte daher, angesichts der Gesamtlage und der ins Auge gefaßten Umstrukturierung der Hochschulen, mittels ausdrücklicher Forschungsaufträge für zuvor abgestimmte Arbeitsbereiche tatkräftig gefördert werden.

3. Auswirkung auf Studiengänge

Die bestehende Lage ist gekennzeichnet durch die Notwendigkeit erheblicher Veränderungen in Durchführung und Organisa-

tion der Fremdsprachenausbildung, aber auch durch ein weitgehendes Fehlen gerade von dazu nötigen wissenschaftlichen und organisatorischen Voraussetzungen. Infolgedessen lassen sich an dieser Stelle voerst nur einige allgemeine Bemerkungen rechtfertigen, die einige Gesichtspunkte betreffen, denen die am Sprachlehrinstitut zu absolvierenden Ausbildungskomponenten entsprechen sollten.

Bereits bekannte Charakteristika dieser Studien werden sein

- die erstrebenswerte zeitliche Konzentration auf bestimmte Studienabschnitte wie Grundstudium, sprachliches Begleitstudium, Kontaktstudium und eine zeitliche Beschränkung hinsichtlich des ersten Erwerbs von Sprachbeherrschung;
- die daraus resultierende Stellung und Funktion der Sprachausbildung als Komponente (Teilphase) im Rahmen von Studiengängen, die als ganze anders oder weiterreichend orientiert sind;
- die unterschiedliche Rolle dieser Studienkomponenten je nachdem, ob es sich um Fremdsprachen handelt, die Studienvoraussetzung sind (z. B. bei Neuphilologen, Lehrern), oder um Sprachen, die eine Qualifikationssteigerung für spätere Berufe darstellen (z. B. bei Nichtphilologen), oder um Sprachen, die eine Arbeitsvoraussetzung z. B. in der Forschung sind;
- die Notwendigkeit zur Arbeit in geschlossenen Kursen und kleinen Gruppen;
- die nur beschränkt mögliche Aufteilung in Extern- und Präsenzphasen des Sprachunterrichts;
- die wünschenswerte Unterstützung der Sprachstudien durch - eventuell später erfolgende - Auslandsaufenthalte;
- die Austauschbarkeit (Anrechenbarkeit) der Sprachlehrveranstaltungen an verschiedenen Ausbildungsträgern, wie sie z. B. bisher schon zwischen Dolmetscherinstituten und Universitäten bestand;
- die Unterscheidung von Lernen einer Fremdsprache, das möglichst früh und konzentriert beginnen sollte, und sprachpädagogischer Unterweisung (Sprachlehrdidaktik), die nach

erfolgter Berufswahl zum Lehrberuf stattfinden kann, also im zweiten Studienabschnitt und nach dem Eintritt in die Schule (2. Phase, Studienseminar).

Schlußbemerkung

Mit dem oben Gesagten ist der Inhalt der auf Sprachlehrinstitute bezüglichen Empfehlungen des Wissenschaftsrates wiedergegeben. Es handelt sich dabei um eine erste Anregung, den Fremdsprachenunterricht an den Hochschulen insgesamt umzustellen und umzuorganisieren. Weitergehende Einzelbemerkungen z. B. zu neuen Veranstaltungs- und Kurstypen, zu Kompakt- und Intensivkursen, zum Medienverbund usw. werden sich aus dem Kreis der Sachverständigen nach ausreichender Erfahrung ergeben. Daß hierzu noch ein erhebliches Maß gezielter Arbeit und Forschung nötig ist, wurde bereits gesagt.

Die bisher formulierte Konzeption wird sich erst nach Umsetzung in entsprechende Organisation realisieren lassen. Der mitgeteilte Text aber bietet schon jetzt eine Art Magna Charta für bestehende, werdende und noch zu gründende Institute. Es ist eine Funktion der jetzigen Arbeitstagung, die Sprachlehrinstitute innerhalb der Hochschulen und im Rahmen einer neuen Gesamtsituation zu zeigen und ihnen zugleich ein Bewußtsein von den Problemen und Aufgaben zu vermitteln, denen sie gegenüberstehen werden. Daß sich hier eine eigenständige, wichtige und implikationsreiche Arbeitsebene abzeichnet, liegt auf der Hand. Die Arbeitstagung wird gelungen sein, wenn es ihr gelingt, die entsprechenden Anschlußaktivitäten zu wecken und in Bewegung zu setzen.

Anmerkungen

1) Es liegen inzwischen beide genannten Empfehlungstexte vor: Klett Verlag Stuttgart 1970 (Strukturplan); J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) Tübingen 1970 (Empfehlungen des Wissenschaftsrates), der Bezugstext steht hier Band 2, S. 151 - 166 (Anlage 2 e).

2) Bei den Überlegungen hierzu konnte zurückgegriffen werden auf die vorangehenden Memoranden Die Notwendigkeit der Gründung von Fremdspracheninstituten von Bonnekamp-Denninghaus im Namen der Arbeitsgemeinschaft " Fremdsprachenpädagogik an der Universität" Bochum 1969 - veröffentlicht als LB-Papier Nr. 1. Vieweg-Verlag Braunschweig 197o - und Sprachlehre an der Universität von H. Weinrich in: Linguistische Berichte 1 (1969) 81 - 83 .

Peter Hartmann

BEDINGUNGEN FÜR DAS ERFOLGREICHE ARBEITEN VON FREMDSPRACHEN-INSTITUTEN AN HOCHSCHULEN

Wir haben seinerzeit die Gründe für die Notwendigkeit der Gründung von Fremdspracheninstituten dargelegt. Nachdem diese Notwendigkeit inzwischen allgemein anerkannt wird und an einigen Universitäten die entsprechenden Beschlüsse bereits gefaßt worden sind und die Gründung von Fremdspracheninstituten vorbereitet wird, ist es an der Zeit, von den notwendigen Voraussetzungen für das erfolgreiche Arbeiten dieser Institute zu sprechen.

Was muß zunächst in sachlicher Hinsicht an den deutschen Universitäten auf dem Gebiete des Fremdsprachensektors geschehen, unabhängig davon, ob an der betreffenden Hochschule ein Fremdspracheninstitut gegründet wird oder nicht?

1. Heranbildung von Fremdsprachenlehrern für die Hochschulen selbst

Eine Grundvoraussetzung für die Verbesserung der Arbeit auf dem Fremdsprachensektor ist die Sicherung der Qualifikation der Fremdsprachenlehrer an der Hochschule. Die Universität muß einsehen, daß sie für ihren eigenen Sprachunterricht nur qualifizierte und professionelle Sprachlehrer gebrauchen kann. Gegenwärtig ist der Sprachunterricht an den Hochschulen im Gegensatz zu dem Fremdsprachenunterricht an den Schulen in den Händen reiner Amateure. Während man als Kindergärtnerin, Volksschullehrerin, Gymnasiallehrer und als Lehrer an öffentlichen Schulen nur eingestellt wird, wenn man zuvor eine entsprechende pädagogische Ausbildung absolviert und eine fachdidaktische Prüfung abgelegt hat, kann man an unseren Universitäten Sprachlehrer werden, ohne sich vorher je für Sprachunterricht interessiert oder in der Kunst der Fremdsprachenvermittlung geübt zu haben. Als Qualifikationsnachweis reicht in der Regel der Abschluß eines Philologie-

studiums aus, das keine Vorbereitung auf den Sprachlehrerberuf darstellt und auch nicht sein will. Im Falle der ausländischen Lektoren, denen ein großer Teil des Universitätssprachunterrichts übertragen wird, genügt häufig schon der Abschluß eines Germanistikstudiums.

2. Ausbildung von Fremdsprachenlehrern für die öffentlichen Schulen

Die Universität muß sich der Sprachlehrerausbildung für die öffentlichen Schulen annehmen. Wenn jemand annehmen sollte, dies sei gegenwärtig der Fall, so läßt er sich durch die bloße Äußerlichkeit täuschen, daß die philologischen Staatsprüfungen zum Eintritt in die Sprachlehrerausbildung an Gymnasien und Realschulen berechtigen. Die Universität bildet nicht Fremdsprachenlehrer, sondern Philologen aus. Die Ausbildung und Qualifikation eines Philologen und die eines Fremdsprachenlehrers überschneiden sich aber nur auf einem bestimmten Sektor. Wenn man einen Philologen in einer eineinhalbjährigen didaktisch-methodischen Ausbildung zum Fremdsprachenlehrer ausbilden kann, so erklärt sich das damit, daß der Philologe als Nebenprodukt seines Studiums eine fremde Sprache einigermaßen beherrscht. In erster Linie aber hat der Philologe Dinge studiert, z. B. die Sprache und Literatur vergangener Epochen, die er als Fremdsprachenlehrer gar nicht unbedingt zu können braucht. Als Fremdsprachenlehrer müßte er dagegen andere Dinge vorrangig und gründlich studieren, die nicht zum Ausbildungsgang eines Philologen gehören oder dort nur am Rande eine Rolle spielen.

Um eine sachgerechte Fremdsprachenlehrerausbildung zu ermöglichen, müssen die entsprechenden Abteilungen der Hochschule in Zukunft eine Reihe von Voraussetzungen schaffen:

a) Sie müssen effektive Kurse anbieten, die den zukünftigen Fremdsprachenlehrer zur sicheren Beherrschung der fremden Sprache führen. Dabei muß das Schwergewicht auf jener Teil-

sprache liegen, die er später zu lehren hat. Das aber ist in erster Linie nicht die geschriebene Sprache, Literatursprache oder die Sprache der Literaturkritik, mit der der Philologe in erster Linie zu tun hat, sondern die Sprache, derer sich der gebildete Mensch als Mittel der Kommunikation und Diskussion bedient. Gegenwärtig bietet die Universität keine systematische Ausbildung auf diesem Gebiet. Wenn die Staatsexamenskandidaten in manchen Fällen in dieser Hinsicht den Anforderungen einigermaßen entsprechen, dann ist das in der Regel das zufällige Nebenprodukt eines Philologiestudiums. Die Studenten, die den Anforderungen genügen, verdanken dies in der Regel nicht irgendwelchen Unterrichtsveranstaltungen an der Universität, sondern Auslandsaufenthalten, dem Selbststudium oder auch nur einem guten Schulunterricht, den sie vor ihrem Studium hatten.

b) Es müssen Kurse eingerichtet werden, in denen eine systematische, vollständige und detaillierte Beschreibung der später zu lehrenden Sprache geboten wird. Die Universität hat auf diesem Gebiete entweder wenig oder gar nichts zu bieten. Entsprechende Kenntnisse werden beim gegenwärtigen Staatsexamen nur selten vorgewiesen und auch praktisch nicht verlangt. Bücher und Programme, die systematische und geschlossene Beschreibungen der modernen Fremdsprachen vom Standpunkt der Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts enthalten, sind praktisch nicht vorhanden. Das Fehlen moderner wissenschaftlicher beschreibender Grammatiken ist eine Folge der andersartigen Orientierung der philologischen Sprachwissenschaft, von der noch weiter unten die Rede sein wird.

c) Es müssen Kurse und Veranstaltungen angeboten werden, in denen die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts gelehrt werden. Im Rahmen des Philologiestudiums hat die Sprachlehrforschung gegenwärtig noch keinen Platz. Im philologischen Staatsexamen wird von den Studenten keine Kenntnis der Theorien und Methoden des Spracherwerbs verlangt.

d) Es müssen Kurse und Veranstaltungen angeboten werden, in denen Kenntnisse auf dem Gebiet der Lernpsychologie, besonders

der Psychologie des Fremdsprachenunterrichts und des Fremdsprachenerwerbs, vermittelt werden. Auch diese für den Sprachlehrer wichtigen Disziplinen sind gegenwärtig für den Studenten im Ausbildungsgang nicht vorgesehen.

e) Es müssen Kurse und Veranstaltungen angeboten werden, in denen der zukünftige Sprachlehrer von der Bedarfsermittlung über die linguistische, sprachpsychologische, didaktische Analyse bis hin zur experimentellen Erprobung alle Phasen und Probleme der Sprachvermittlung und der Lehrmittel- und Programmproduktion kennenlernt. Dabei müßten die moderne Unterrichtstechnologie und die modernen Medien entsprechende Berücksichtigung finden. Kurse dieser Art müßten einen wesentlichen Teil des Studiums ausmachen. Nur auf diesem Wege kann der zukünftige Sprachlehrer mit den wesentlichen wissenschaftlichen Problemen seiner zukünftigen Tätigkeit rechtzeitig vertraut gemacht werden.

3. Forschung auf dem Gebiete der Linguistik

Die Forschung der Hochschule muß Ernst machen mit der von den Interessen des Fremdsprachenunterrichts bestimmten Analyse und Beschreibung der zu lehrenden Sprachen, mit dem, was man heute zuweilen angewandte Linguistik nennt und was in Wirklichkeit nur ein bestimmter Zweig der angewandten Linguistik ist. Nur auf diese Weise wird es möglich sein, moderne beschreibende Grammatiken zu schaffen, die der Hochschulunterricht für eine vollwertige Fremdsprachenlehrerausbildung dringend braucht. Nur auf der Grundlage größerer wissenschaftlicher Grammatiken lassen sich auch eine wissenschaftliche Fachdidaktik und brauchbare Schulgrammatiken entwickeln.

4. Forschung auf dem Gebiete der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts

Die Hochschule muß in Forschungsvorhaben mit der Analyse der

Vermittlungsmethoden und -möglichkeiten beginnen. Die deutsche Unisversität ist bis heute nicht bereit, der Forschung auf dem Gebiete der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts Raum zu geben. Es gibt nicht wenige junge und talentierte Forscher, die auf diesem Gebiete tätig werden möchten, stattdessen aber eine philologische Dissertation anfertigen, weil sie sich für wissenschaftliche Leistungen auf dem Gebiete der Sprachlehre keine Anerkennung versprechen. Das Fehlen einer Sprachlehrforschung an der Universität ist einerseits eine Folge der anders orientierten Forschung auf dem Gebiete der Linguistik und andererseits eine Folge der Tatsache, daß sich die Universität ihrer Verantwortung für den Fremdsprachenunterricht in der Schule noch nicht bewußt ist.

5. Entwicklung der Hochschuldidaktik

Die Universität muß mit der Entwicklung der Didaktik des Hochschulunterrichts beginnen. Das heißt, sie muß ihre vielfältigen Ziele und die verschiedenen Teil- und Etappenziele präzise und konkret definieren. Nur in dem Maße, wie dies geschieht, können jene effektiven Sprachlehrkurse entwickelt werden, von denen oben die Rede war. Ohne eine präzise Hochschuldidaktik kann im übrigen auch nicht an die Entwicklung objektiver und verifizierbarer Prüfungsverfahren gedacht werden, ohne die das Unbehagen der Studentenschaft im Hinblick auf das, was sie wirklich lernen soll, nicht aufgehoben wird und die einzelnen Examina nicht gerecht gemacht werden können.

6. Entwicklung von Lehrmitteln für den Eigenbedarf

Die Universität muß Lehrmittel für ihren eigenen Sprachunterricht entwickeln. Gegenwärtig fehlen Lehrbücher, die für den Sprachunterricht an der Hochschule geeignet wären, beinahe gänzlich. Erst recht gibt es noch keine Lehrmittel für die neuen technischen Medien. Der Übergang zu hoch-effekti-

ven Intensivkursmethoden des Spracherwerbs, wie sie nach der Ansicht Weinrichs auch an der Hochschule angebracht sind, ist ohne entsprechende Lehrmittel und Programme nicht möglich. Es wird auch unter günstigen organisatorischen und finanziellen Bedingungen noch einige Zeit dauern, bis ein nennenswerter Teil des Hochschulunterrichts mit der Hilfe effektiver und weitgehend lehrerunabhängiger Programme und moderner Medien erteilt werden kann. Von der anzustrebenden Spezifizierung und Individualisierung, die nur durch die Entwicklung eines großen verzweigten Programmsystems möglich sind, sind wir noch weit entfernt.

7. Fachgebundene Sprachenausbildung an den Hochschulen

Die Universität muß den Fremdsprachenunterricht für den nichtphilologischen Bereich entwickeln. In steigendem Maße verlangen besonders die naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Abteilungen der Universität, daß man für ihre Studenten und Wissenschaftler die Möglichkeit schafft, auf dem kürzesten Wege eine Fremdsprache oder bestimmte Fertigkeiten in der Fremdsprache zu erwerben. Angesichts der hohen Zahl der verschiedenen Ansprüche und des völligen Fehlens fachorientierter Programme und Lehrmittel sthen die Hochschulen hier vor einer langfristigen Aufgabe, der sie sich im Interesse der Sache und auch im eigenen Interesse nicht entziehen können. Denn diese Aufgabe wird notwendigerweise die linguistische, didaktische, lernpsychologische und experimentelle Forschung der Hochschule befruchten und die in ihnen konzentrierte Erfahrung bereichern. In der Planung für die Zukunft dürfen wir davon ausgehen, daß der fachorientierte Fremdsprachenunterricht bedeutenden Umfang annehmen und obligatorischer Teil des Fachstudiums werden wird.

8. Entwicklung von Lehrmitteln für die öffentlichen Schulen

Die Hochschule muß die Verantwortung für die Erstellung der

modernen Lehrmittel für den Sprachunterricht in den Schulen übernehmen. Die moderne Technologie wird durch Nichtnutzung oder durch unsachgemäßen Gebrauch in Mißkredit kommen, wenn nicht bald planmäßig und auf wissenschaftlicher Basis mit der Herstellung der notwendigen Programme begonnen wird. Es ist illusorisch, zu glauben, daß die fehlende ' soft ware', wie bisher die konventionellen Lehrbücher, von Einzelgängern in Verbindung mit Verlagen in ihrer Freizeit und nebenberuflich in ausreichender Qualität hergestellt werden könnten. Es wäre nicht richtig, wenn die einzigen, die außer der öffentlichen Hand über die Mittel verfügen, um diese Produktion samt der mit ihr verbundenen aufwendigen linguistischen, lernpsychologischen und didaktischen Forschung zu organisieren, nämlich die Großverlage, sich dieser Sache annähmen. Wissenschaftlich werden sie das gewiß nicht verantworten können. Ob das Geschäftsinteresse dieser Verlage allein zu vernünftigen Resultaten führt, darf man aufgrund aller Erfahrungen bezweifeln. Der einzige Ausweg liegt darin, daß diese hochwichtige Sache von öffentlichem Interesse an unseren öffentlichen Forschungsstätten mit öffentlichen Mitteln und nur im öffentlichen Interesse betrieben wird. Das schließt nicht aus, daß Privatverlage nach der Fertigstellung der Programme an ihrem Vertrieb teilnehmen. Die wissenschaftliche Verantwortung für die Lehrmittelproduktion für den Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen können aber nur personell und sachlich entsprechend ausgestattete wissenschaftliche Institute übernehmen.

Nach unserer Überzeugung lassen sich diese zahlreichen neuen Aufgaben nicht im Rahmen alter Organisationsformen lösen. Das ist der Grund, warum wir seinerzeit die Gründung von Fremdspracheninstituten gefordert haben, die den in der Philologie vernachlässigten Teil der Sprachlehrerausbildung und die neuen Aufgaben übernehmen können.

Wir müssen uns nun darüber klar werden, welche Forderungen an Fremdspracheninstitute, an die bereits gegründeten und an die noch zu gründenden, zu stellen sind.

1. Praxisbezogenheit:

Die Forschungsarbeit im Fremdspracheninstitut ist streng praxisbezogen und unmittelbar oder in absehbarer Zeit nützlich. Die zentrale Aufgabe der Fremdspracheninstitute ist die Entwicklung von Sprachlehr- und sonstigen Lehrprogrammen für die Hochschulen und Schulen. Alle Forschungsarbeit ist diesem Ziel untergeordnet. Die Lehre im Fremdsprachenineinstitut steht in engem Zusammenhang mit der praxisbezogenen Forschung. Damit wird nicht nur die Einheit von Forschung und Lehre, sondern auch die starke Praxisbezogenheit von beiden gesichert.

2. Spezialisierung:

Die im Fremdspracheninstitut tätigen Wissenschaftler müsser Spezialisten sein. Die Phonetik zum Beispiel, und zwar die gesamte Phonetik, sowohl was die Forschung, die praktische Ausspracheschulung der Studenten sowie die Theorie der Phonetik betrifft, muß in einem Fremdspracheninstitut in den Händen von Spezialisten liegen, die über ein eigenes Labor für akustische Phonetik verfügen. Ich erinnere daran, daß Phonetik heute in der Regel von Nichtfachleuten gelehrt wird, die keine Phonetik studiert haben, auf dem Gebiete niemals geforscht haben oder forschen, die über kein Labor verfügen und ihren Phonetikunterricht neben Literaturunterricht und Grammatikunterricht erteilen. Einen hohen Grad der Spezialisierung wird man auch von den anderen am Fremdspracheninstitut tätigen Wissenschaftlern erwarten, von den Linguisten, Datenverarbeitungsspezialisten, Sprachstatistikern, Didaktikern, Methodikern, Lernpsychologen usw.

3. Interdisziplinarität:

Die Spezialisten des Fremdspracheninstituts arbeiten in interdisziplinären Forschungsgruppen zusammen. Das ergibt sich automatisch aus der Tatsache, daß die Entwicklung von kom-

plexen Lehrprogrammen nur im Zusammenwirken von Spezialisten verschiedener Art möglich ist. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit in Projektgruppen verhindert die Abkapselung der Spezialisten voneinander und sichert den ständigen Erfahrungsaustausch und die enge Verflechtung zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen des Fremdspracheninstituts.

4. Multiplizität der Sprachen:

Im Fremdspracheninsitut sind alle an den Hochschulen zu erforschenden und zu lehrenden Sprachen zusammengefaßt. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit wird auf diese Weise ergänzt durch die Zusammenarbeit von Vertretern verschiedener Sprachen. In dem schnellen und ungehinderten Erfahrungsaustausch zwischen den Vertretern verschiedener Sprachen, die alle mit gleichen und ähnlichen Problemen zu tun haben, und in der Tatsache, daß ein großer Teil der didaktischen Forschung für mehrere Sprachen gleichzeitig betrieben wird, liegt einer der zahlreichen Gründe für die hohe Effektivität der Fremdspracheninstitute.

5. Forschungsintensität:

Das Fremdspracheninstitut ist andererseits in starkem Maße lehrintensiv. Das ist kein Widerspruch, denn die Entwicklung und der Einsatz der Lehrprogramme erlauben es, die Lehrkapazität des Fremdspracheninstituts gegenüber dem traditionellen Sprachunterricht der Universität radikal und schnell zu steigern. Mit jedem Programm, das fertiggestellt wird, verändert sich das Verhältnis von Lehrerstunden zu Lernstunden im Sinne einer immer größeren Lehrkapazität des Instituts. Da es im Fremdspracheninsitut keinen Lehrer gibt, der nicht auch an Forschungsprojekten und der Entwicklung neuer Lehrmittel mitarbeitet, gibt es auch auf diesem Gebiet im Fremdspracheninstitut keine Trennung zwischen Forschung und Lehre.

6. Niveau der theoretischen Ausbildung der Studenten:

Der Student nimmt als Teil seiner Ausbildung in der Linguistik und der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts aktiv an der interdisziplinären Arbeit der Projektgruppen teil. Er wird also in die wissenschaftliche Arbeit des Instituts einbezogen und lernt auf diese Weise in unmittelbarer Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen die linguistischen, lernpsychologischen und didaktischen Grundfragen des Fremdsprachenunterrichts und alle Probleme der Medienproduktion von der didaktischen Zielbestimmung bis zur experimentellen Erprobung kennen. Seine theoretische Ausbildung zum Fremdsprachendidaktiker und -methodiker vollzieht sich in engster Verbindung mit der Praxis. Der vielbeklagte Widerspruch zwischen theoretischer Ausbildung und Berufsrealität kann sich in der didaktisch-methodischen Ausbildung nicht entwickeln.

7. Niveau der praktischen Ausbildung der Studenten:

Die Studenten des Fremdspracheninstituts werden bereits während des Studiums als Sprachlehrer-Tutoren eingesetzt. Angefangen vom passiven Praktikum mit lehrerunabhängigen Programmen und Medien, das bereits sehr früh erfolgt, über immer aktivere Praktika mit Lehrprogrammen, die mehr Lehrverantwortung erfordern, wird der Student schrittweise in die Kunst der Sprachvermittlung eingeführt. Der Einsatz eines breiten Fächers mehr oder weniger lehrerunabhängiger Programme und der weitgehende Einsatz von Studenten als Tutoren wird dazu führen, daß der Student bereits während des Studiums die für seinen Beruf notwendige Lehrerfahrung erwirbt, so daß der Widerspruch zwischen Ausbildung und Beruf nicht entstehen kann.

8. Technologisierung:

Die Fremdspracheninstitute schließen die Lücke zwischen

Sprachwissenschaft und Technologie. Der Übergang zu immer effektiveren, schnelleren und präziseren Methoden der linguistischen Analyse und der Unterricht für die ständig wachsende Zahl der Studierenden verlangt die ständig fortschreitende Technologisierung sowohl der Forschung wie der Lehre. Ohne Labors für die experimentelle Phonetik, ohne Datenverarbeitungstechnologie, ohne die Tonbildaufnahmetechnik, ohne moderne Darbietungsapparaturen für den Gruppenunterricht, ohne eine größere Anzahl von Sprachlaborplätzen für das individuelle Studium ist ein Fremdsprächeninstitut nicht denkbar.

9. Überregionale und interinstitutionale Kooperation:

Die neuen Wissenschaften zwingen zu überregionaler und interinstitutionaler Zusammenarbeit. Die vor uns stehenden Aufgaben sind so umfangreich, daß alle Fremdspracheninstitute und ähnliche Einrichtungen sich zu einem Verband zusammenschließen müssen. Erstes Ziel dieses Zusammenschlusses ist zunächst der ständige und ungehinderte Erfahrungsaustausch und der freie Austausch aller Arbeitsergebnisse. Es wird sehr bald erforderlich sein, ähnlich wie in der Industrie und Technik, gemeinsame Projekte zu formulieren und in präziser Arbeitsteilung und Kooperation durchzuführen.

lo. Rationalisierung:

Die gesamtewissenschaftliche Arbeit des Instituts muß zentral geplant, gelenkt, koordiniert und überwacht werden, und zwar von einem Gremium, an dessen Entscheidungen alle Mitglieder, Mitarbeiter und Spezialisten des Instituts teilnehmen. Die enge Verpflechtung aller einzelnen Arbeiten in den Projektgruppen und die Zusammenarbeit aller Projektgruppen auf zahlreichen Gebieten verbietet alle individuellen Launen, sowohl in der Leitung des Instituts wie auch in der Ausführung. Nach allen bisherigen Erfahrungen darf man davon ausgehen, daß ein solches Institut nur bei der Mitar-

beit aller in der Leitung Verantwortlichen erfolgreich sein kann. Man darf hoffen, daß es in den neuen Instituten mit neuen wissenschaftlichen Zielsetzungen den alten Streit zwischen den Gruppen nicht geben wird, dafür aber mehr sachliche Diskussionen, die das Wesen der wissenschaftlichen Arbeit ausmachen.

Zwischen den beschriebenen Aufgaben und Bedingungen eines Fremdspracheninstituts besteht ein unlösbarer Zusammenhang. Nur ein Institut, das auf allen aufgeführten Gebieten gleichzeitig tätig wird, kann auf jedem der einzelnen Gebiete effizient sein. Das Fremdspracheninstitut duldet keine einseitige Bevorzugung der Forschung oder der Lehre, der Theorie oder der Praxis, der Linguistik oder der Didaktik, der Lehrmittelentwicklung und der Lehrmittelverwendung. Der Sprachunterricht in den verschiedensten Sprachen und für zahlreiche verschiedene Gruppen, die linguistische Forschung, die didaktische Forschung, die Lernpsychologie, die Lehrerausbildung usw. befruchten sich nur dann gegenseitig, wenn sie in der vorgeschlagenen Weise miteinander verflochten sind. Das entscheidende Glied in der Kette aber ist die Arbeit des Instituts mit und an den neuen Lehrprogrammen. Wir nennen ein solches Institut ' Fremdspracheninstitut'. Es ist mehr als ein Sprachenzentrum, in dem lediglich der Unterricht in verschiedenen Sprachen zusammengefaßt wird: es ist auch mehr als ein zentrales Sprachlehrinstitut, in dem der Akzent einseitig auf Lehre liegt. Wir möchten damit nicht sagen, daß Sprachlehrinstitute, die sich auf den Sprachunterricht konzentrieren, keine Existenzberechtigung haben. Sie setzen aber die Fremdspracheninstitute voraus, ohne die die Umgestaltung des Fremdsprachenunterrichts auf wissenschaftlich-technologischer Basis und die radikale Verbesserung der Sprachlehrerausbildung nicht möglich ist.

Friedhelm Denninghaus

ÜBER DIE NOTWENDIGKEIT EINES PRAXISBEZOGENEN PHILOLOGIE-STUDIUMS

Auf einer Arbeitstagung des Arbeitskreises " Sprachlehrinstitute" über die Notwendigkeit solcher Einrichtungen zu sprechen, heißt Eulen nach Athen tragen. Wenn ich mich hier dennoch zu Wort melde - als Schulmann -, so aus einem Gesichtspunkt heraus, der mir in der Liste der Themenvorschläge zu wenig berücksichtigt schien, nämlich die Frage der Lehrerbildung. Dieser Komplex sollte entscheidend bei der Einrichtung von " Sprachlehrinstituten" berücksichtigt werden, vielleicht weniger im Sinne einer " Lehrerbildungsanstalt", sondern in einer Form, die Modellcharakter für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen haben müßte.

I. Trennung von Wissenschaft und Praxis

In Deutschland ist die Entwicklung an einem bedauerlichen Punkt angelangt, ich meine die Trennung von Wissenschaft und Praxis, eine Lage, in der jeder den anderen nicht für voll ansieht. An dieser Situation ist die Universität selbst nicht ganz unschuldig. Gewöhnlich wird von einem Studenten ein Fach studiert, das ihn interessiert; Berufsvorstellung: nur nicht Lehrer! Und das Ergebnis ist bekannt: ca. 80-90 % der Absolventen (einer philosophischen Fakultät)landen im Schuldienst und werden dort mit Dingen konfrontiert, die sie nie erwartet haben, sie werden Problemen ausgesetzt, für deren Bewältigung man ihnen keine Hilfe gegeben hat noch geben wird. Und in diesem Falle hat er eines nicht gelernt: Das Unterrichten einer Fremdsprache. Hier setzt die Misere der Trennung von Wissenschaft und Praxis ein, aus dem jungen Wissenschaftler wird ein Praktiker, der seine Enttäuschungen mit der Berufswirklichkeit auf die für ihn Schuldigen abwälzt, die Wissenschaftler. Diese wiederum blicken ein wenig verächtlich auf den Praktiker, " Der ist ja (nur) Lehrer!". So perpetuiert sich diese Trennung von einer Generation zur anderen.

(Ich sprach hier von der Universität, leider sieht es an den Pädagogischen Hochschulen auch nicht anders aus!)
Und der Wissenschaftler kann dem Praktiker nicht helfen, dieser wiederum hat nicht die Zeit, " wissenschaftlich" zu sein. Aus dieser Situation entstehen beispielsweise Lehrbücher, die kaum nach ihrem Erscheinen schon veraltet sind bzw. sie entsprechen immer noch nicht den Erwartungen, die vom theoretischen Stand an sie gestellt werden müssen. Folgerung: Ein Lehrbuch kann nicht mehr von ein/zwei/drei Personen verfaßt werden. Lehrbucherstellung setzt ein Team und langjährige Grundlagenforschung voraus, wodurch die finanziellen Möglichkeiten auch eines großen Verlages bei weitem überfordert sein dürften. Man vergleiche hierzu andere Länder, wo solche Arbeit von Instituten geleistet und vom Staat bzw. Stiftungen finanziert wird (CREDIF in Frankreich, Nuffield-Foundation in England).

Hier lägen also u.a. die Aufgaben der Sprachlehrinstitute, nämlich Entwicklung und Erprobung neuer Unterrichtswerke, Erstellung von Arbeitsmaterialien, Unterrichtsreihen usw. Es ist selbstverständlich, daß an solchen Projekten Vertreter diverser Disziplinen arbeiten müßten.

II. Wie wird man Fremdsprachenlehrer ?

Wie man Lehrer wird, darüber hatten wir schon kurz gesprochen. Aber wie wird man nun Fremdsprachenlehrer? Wir alle kennen das Dilemma: Für den Beruf eines Wissenschaftlers universal ausgebildet, mit einem soliden philologisch-historischen Rüstzeug ausgestattet, betreten wir zum ersten Mal das Klassenzimmer, ohne eigentlich selbst richtig erfahren zu haben, wie man eine fremde Sprache erlernt, geschweige denn, wie man sie unterrichtet (die magere "Vorbereitungszeit für das Amt des Studienrats" hilft da auch nicht viel weiter).

Was geschieht nun? Unser Schulmann, der selbst in der Schule nicht den Unterricht erfahren hat, der ihm als Modell dienen könnte (von den Sprachkursen der Universität wollen wir gar nicht reden: Das Flexionssystem des Rumänischen in 9o Minuten an der Tafel entwickelt), er arbeitet nun, so gut er es versteht, mit dem Lehrbuch. Versteht der Lernende nicht auf Anhieb, so wird unser Freund unsicher, er verfällt dann meist in ein abstraktes Dozieren: er hat es ja nicht anders gelernt. (Diese Anfängerkrankheit verliert sich jedoch später ein wenig, wie uns eigene und andere Erfahrungen lehren.) Oder aber er verläßt die Einsprachigkeit usw., kurz: Möglichkeiten des sprachpädagogischen Fehlverhaltens sind Legion!

Ist das Lehrbuch beendet, so beginnt die Misere erst richtig: Übergangslektüren sind selten (oder zu langweilig oder der Altersstufe nicht angemessen, da zu kindlich). Schnell greift man dann zur ersten Lektüre eines literarischen Werkes; endlich fühlt sich unser Schulmann wieder etwas sicherer, da er sich wieder auf einer Ebene bewegt, die ihm ein wenig vertrauter ist: " Die Kunst der Interpretation" hat er schließlich auf der Universität gelernt. Nun setzt er jedoch seinen Unterricht zu hoch an, die Schüler können ihm kaum bzw. gar nicht folgen, ihr Interesse an der Sprache erlahmt völlig,und das Resultat ist uns allen wiederum bekannt: Die stumme Oberprima! Hier zeigt sich, was Schule nicht sein soll: Ein verkürztes Studium der französischen Literatur!

Was können wir aus unseren Beobachtungen für Folgerungen ziehen? Es muß eine Institution geschaffen werden, an der der künftige Fremdsprachenlehrer selbst Sprachen erlernen kann,d.h. dieses Lernen hat Modellcharakter für die eigene spätere Tätigkeit als Fremdsprachenlehrer. Man muß selbst eine Fremdsprache audiovisuell erlernen, um die Situation der Schüler genauer zu kennen, man muß selbst im Sprachlabor garbeitet haben, um zu wissen, was man da von dem Lernenden verlangt. Auf diesem Gebiet läge also eine weitere Aufgabe der Sprachlehrinstitute, wobei es u.a. nicht un-

wichtig wäre, Lernprogramme für Liftkurse oder " faux débutants" zu entwickeln für die häufigen Schulfächer oder aber Methoden ausarbeitete, wie man z. B. mit Hilfe von literarischen Texten Sprechfertigkeiten entwickelt.

III. Sprachlehrinstitute im Dienste der Lehrerausbildung

Fassen wir das bisher Gesagte kurz zusammen: Der junge Lehrer sieht sich heute beim Eintritt in die Berufspraxis drei Schwierigkeiten konfrontiert:

1. Er ist für den Beruf nicht ausgebildet.
2. Er erkennt, daß die überkommenen Lehrmethoden und Unterrichtswerke in vielen Fälle veraltet sind. Er sucht nach neuen Wegen, experimentiert mit verschiedenen Medien, ohne eine gewisse Sicherheit in seinem Unterrichtsstil erworben zu haben. Das führt
3. zu Disziplinschwierigkeiten: Er möchte zu viel auf einmal machen, mit Mitteln arbeiten, die er nicht beherrscht (und wenn es die Bedienung eines Tonbandgerätes ist), dadurch vergößern sich seine Disziplinschwierigkeiten, die zu beiderseitigen Frustration führen. Und hierbei ist zu berücksichtigen, daß die Disziplinschwierigkeiten weiter wachsen werden, unabhängig ob ein routinierter Lehrer oder ein Anfänger vor der Klasse steht. Die Umwelteinflüsse sind so stark, daß zu befürchten steht: Wir werden uns der Sonderschulpädagogik zuwenden müssen, um überhaupt der Lage Herr zu werden. Die Schüler werden immer mehr die Fähigkeit des Zuhörens verlernen, bis schließlich jegliche Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler unmöglich wird.

Es muß selbstverständlich zugegeben werden, daß Sprachlehrinstitute nicht beim Abbau der Disziplinschwierigkeiten mithelfen können, aber die beiden ersten Schwierigkeiten lassen sich sehr wohl verringern, wenn nicht gar beseitigen. Der künftige Philologe sollte am Sprachlehrinstitut selbst guten Fremdsprachenunterricht erfahren, wobei ihm viele

Techniken zur Selbstverständlichkeit werden - learning by doing! Ferner sollte er Gelegenheit bekommen, sich selbst als Unterrichtender zu erproben. Letztere Forderung ist nicht neu, vgl. dazu Weinrichs Linguistenlehre oder die Vorschläge, die vom Lehrstuhl I für Romanische Sprachen und Literaturen der Technischen Universität Berlin ausgearbeitet und auf dem letzten Romanistentag vorgestellt wurden.

Schön und gut, werden Sie sagen, aber kostet das alles nicht zusätzliche Semester? Ich würde diese Frage mit " Nein" beantworten. Man kann an so vielen Stellen das Studium straffen und dadurch Zeit gewinnen. Außerdem: Lieber etwas länger ausgebildet und vorbereitet, als später mit drei Schwierigkeiten auf einmal kämpfen zu müssen, eine Lernsituation, die ein verantwortlicher Lehrer keinem Schüler mehr zumuten würde, die man Junglehrern hingegen wie selbstverständlich aufbürdet. Ersparen wir ihnen zwei und lassen die dritte Schwierigkeit, die Bewährung vor der Klasse, die ihnen leichter fallen dürfte, wenn sie ihr Metier etwas beherrschen: Fremdsprachenunterricht.

Wie könnten Studenten zu eigener Unterrichtspraxis gelangen? Einmal durch Tutorentätigkeit, vielleicht durch Eingliederung einer Schule (Bielefeld) oder durch den Anschluß einer Art Fremdsprachenschule (z. B. Volkshochschulkurse), die auch für Kinder Fremdsprachenunterricht durchführen könnte, oder aber durch eine benachbarte (Gesamt-) Schule, deren sprachlicher Zweig sehr viel von dieser Partnerschaft profitieren könnte und würde.

IV. Ein neues Zeitalter des Positivismus? Oder: Was aus den Fremdsprachenin stituten nicht werden sollte

Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit der Fremdsprachenin stitute wäre die Überwindung der Antinomie Theorie-Praxis. Fremdsprachenlehrer, die am Institut arbeiten, dür-

fen die eigene Unterrichtspraxis nicht verlieren, um nicht selbst unglaubwürdig zu werden, um nicht an der Praxis vorbeizuplanen. Sie müssen selbstverständlich weniger Stunden erteilen als Lehrer an öffentlichen Schulen, damit ihnen Zeit zur Reflektion bleibt. Mit dem wachsenden Abstand zur Praxis vergrößert sich nämlich eine Gefahr: Die Flucht in positivistisches Sammeln. Was nützt dem Lehrer die vollständigste Dokumentation, wenn er keine Zeit hat, sie zu lesen! Der Lehrer braucht praktische Handreichungen,Unterrichtsmodelle, von denen er sich inspirieren lassen kann (die er u. U. auch imitieren könnte). Nur wenn es dem Sprachlehrinstitut gelingt, die Theorie wieder mit der Praxis zu verknüpfen, können sie einen sinnvollen Beitrag für ein praxisbezogenes Studium der Philologie leisten. Und erst aus dieser Bereitschaft ließen sich die notwendigen Geldmittel gegenüber der Öffentlichkeit rechtfertigen, dem Staat und Steuerzahler glaubhaft machen.

Banalitäten? Sicher, aber es ist endlich an der Zeit, wieder die einfachen Fragen anzupacken: Ein guter Unterricht ist schwerer als alles Gerede darüber. Nur wird das leider zu oft vergessen!

Lothar Gotter

SPRACHLEHRE UND SPRACHLEHRFORSCHUNG AN DER UNIVERSTITÄT BIELEFELD

I. Vorbemerkung

Die Tätigkeit des Sprachenzentrums der Universität Bielefeld muß im Zusammenhang mit den für das Studium der Linguistik und Literaturwissenschaft entwickelten Reformvorstellungen gesehen werden. Die " Überlegungen zu einem Studienmodell der Linguistk" von Harald Weinrich (1968) und die " Überlegungen zu einem literaturwissenschaftlichen Studienmodell" von Wolfgang Iser (1969) [2], die für die Universität Bielefeld als Planungsgrundlagen anerkannt wurden, sowie das Rhedaer " Memorandum zur Reform des Studiums der Linguistik und der Literaturwissenschaft" (Oktober 1969) [2] enthalten Vorstellungen, welche die Tätigkeit des Sprachenzentrums bestimmen, wie umgekehrt dieses integrierender Bestandteil der Reformkonzepte ist. Der Aufgabenbereich des Sprachenzentrums umfaßt neben der Sprachlehre auch die Erforschung der Sprachvermittlungs- und Sprachlernvorgänge (Sprachlehrforschung).

II. Zu einigen Reformvorstellungen an der Universität Bielefeld

In Bielefeld wird man die Aufteilung der Linguistik und der Literaturwissenschaft unter die einzelnen Philologien, ein Erbe des 19. Jahrhunderts, aufgeben und die Fachbereiche Linguistik und Literaturwissenschaft einführen. Sie werden studiert mit dem Schwerpunkt auf einer oder mehreren Sprachen, die im Sprachenzentrum gelehrt oder vervollkommnet werden. Ein solches Studium führt, wenn die Schullaufbahn angestrebt wird, konsequenterweise nicht mehr zum Beruf des Englisch-, Französisch- usw. Lehrers, sondern zu dem des Linguistik- oder Literaturlehrers, eines neuen Lehrertyps, dessen Eignung in die Schule (etwa ab 1980) notwendig Überlegungen zur Neugliederung des Schulunterrichts nach sich ziehen muß. - Eine weitere Reformvorstellung ist, daß zunächst für die Dauer einer

Experimentierphase die Semestereinteilung aufgegeben wird und in der Linguistik und der Literaturwissenschaft alle Lehrveranstaltungen in intensiven Studieneinheiten (Blöcken) von fünf Wochen Dauer (acht pro Jahr) angeboten werden. " Intensiv" meint hierbei, daß der Student während dieser fünf Wochen nur auf einem bestimmten Gebiet, z. B. Semantik, Kindersprache im Vorschulalter, Syntax o.ä. arbeitet und sich daneben mit nichts anderem beschäftigt. Während fünf Tagen in der Woche besucht er morgens zusammen mit allen Teilnehmern an der Studieneinheit zwei Stunden lang das Seminar eines Dozenten (es gibt keine Vorlesungen alter Art mehr), nachmittags nimmt er für zwei Stunden an der Arbeit einer der nach sachlichen Gesichtspunkten differenzierten Untergruppen (Tutorien) teil, deren Ergebnisse am folgenden Tag zurück ins Seminar getragen werden. Ein Gesamtstudium besteht aus 16 Studieneinheiten (entsprechend acht Semestern), die sich der Student nach eingehender Studienberatung auswählen und die er zeitlich frei verteilen kann. Im allgemeinen bleiben nach jeder Einheit fünf Wochen für Lektüre oder die Vorbereitung des folgenden Blocks frei. Ein Abschlußexamen könnte punktuell sein oder die in den einzelnen Studieneinheiten erworbenen Qualifikationen kumulieren. Auf die insgesamt 16 Blöcke werden vier des Studiums am Sprachenzentrum angerechnet; braucht der Student mehr, verlängert sich sein Studium entsprechend.

Innerhalb der Versuchsphase werden auch am Sprachenzentrum alle Sprachkurse als intensive Einheiten von fünf Wochen Dauer angeboten bei einer Unterrichtsbeanspruchung der Studenten von täglich vier bis fünf Stunden. Dieses Vorhaben birgt eine Reihe didaktischer, methodischer und lernpsychologischer Probleme, die Gegenstände eines interdisziplinären Kolloquiums über intensive Sprachkurse im September 197o in Rheda waren. Ich will hier kurz auf die didaktischen Fragen des Bedarfs sowie die einer summarischen Bestimmung der Lernziele und der Lerninhalte eingehen.

III. Der Bedarf an Sprachkursen

Einen großen Teil der Sprachstudenten in Bielefeld wird die Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft stellen, besonders für die Schulsprachen Englisch und Französisch. Eine erste Gruppe notwendiger Sprachkurse besteht also aus Aufbau- und Vervollkommnungskursen in Englisch und Französisch. Vorkenntnisse aus dem Gymnasium sind vorhanden). In eine zweite Gruppe fallen Sprachkurse zur Erlernung von weiteren indogermanischen und auch nichtindogermanischen Kultursprachen im Rahmen des Studiums der Linguistik und Literaturwissenschaft: Es handelt sich um Grund- (Einführungs-)Kurse und Aufbaukurse vor allem im Russischen,Spanischen, Portugiesischen, Italienischen. Die dritte Gruppe umfaßt fachspezifisch orientierte Sprachkurse, die entweder in die Sprache einführen oder auf Grundkenntnissen (im Englischen und Französischen) aufbauen. Diese zerfallen in
a) einführende Kurse: Spanisch, Portugiesisch und Italienisch für Juristen (im Rahmen des Forschungsschwerpunktes " Internationale Rechtsvergleichung"); Spanisch und Portugiesisch für Soziologen (Forschungsschwerpunkt " Lateinamerikaforschung"); und
b) aufbauende Kurse: Englisch für Chemiker, Biologen, Mathematiker, Physiker und Juristen.

Dazu kommen Kurse in Deutsch für ausländische Studenten in den Ausgangssprachen Englisch und Spanisch. Außerdem sind Kurse in den alten Sprachen Latein und Griechisch sowie den älteren Sprachstufen besonders des Englischen und des Französischen erforderlich.

IV. Zur Beschreibung der Lernziele

In den Sprachkursen werden verschiedene Grade der Sprachbeherrschung angestrebt. Gruppe a: Der Linguist soll über die bereits vorhandenen Kenntnisse hinaus seine Sprachkenntnisse vervollkommnen, so daß er Lehrveranstaltungen der Linguistik

in der Verkehrssprache (Englisch oder Französisch) folgen (compréhension auditive), die sich an der Diskussion über linguistische Fragestellungen beteiligen (production orale), Fachliteratur in der fremden Sprache lesen kann (compréhension visuelle) und selbst Arbeiten über linguistische Gegenstände in der betreffenden Sprache zu verfassen imstande ist (production écrite). Sein Arbeitsfeld reicht dabei von der Einführung in die bedeutendsten Arbeitsgebiete der Linguistik über den Kontakt mit den wichtigsten linguistischen Methoden bis hin zu problemorientierter Arbeit. Beim Studenten der Literaturwissenschaft gilt entsprechend, daß er in seinen Bereichen, z. B. der Werkbeschreibung, Textkonstruktion, Literaturgeschichte, Kunsttheorie, Ästhetik, Interpretationslehre, Poetik, zu einer sicheren ' compréhension auditive et visuelle' und einer geläufigen ' production orale et écrite' gelangt. Eine weitere Differenzierung der Sprachkenntnisse des Studenten der Linguistik oder Literaturwissenschaft ist denkbar. Die angestrebten Fähigkeiten innerhalb der zweiten Gruppe (Russisch, Spanisch, Portugiesisch, Italienisch) sind im allgemeinen zunächst reine Lesekenntnisse: für den Linguisten wie den Literaturwissenschaftler zur Lektüre von Fachliteratur und von Werken der Literatur. Weiterhin kann dazu eine elementare orale Ausdrucksfähigkeit kommen. Die Einengung des Lernziels ist am größten in der dritten Gruppe: Bestimmte, nichtlinguistische Fachleute (Naturwissenschaftler, Juristen, Historiker) wollen lediglich fremdsprachige Texte, die ihre Arbeitsgebiete berühren, lesen können (naturwissenschaftliche Fachliteratur, Gesetzestexte und Kommentare, historische Quellen).

Schon eine derartige allgemein gehaltene Kennzeichnung der von verschiedenen Personenkreisen angestrebten Fertigkeiten zeigt, daß diese auf völlig verschiedenen Sprachebenen liegen. Damit kommen wir zum

V. Sprachlicher Inhalt der Lehr- und Lernmaterialien, die für einen auf solche Fertigkeiten gerichteten Unterricht nötig sind

Sie können nicht ein global definiertes " Englisch", " Französisch", " Russisch" usw. zur Basis haben. In allen Fällen ist der angestrebte Sprachbereich (code) weniger - wie bei der ersten Adressatengruppe - oder stärker - wie bei der dritten Adressatengruppe - eingegrenzt. Diese Eingrenzung mag uns zwar im Hinblick auf die erstrebte Erstellung des Lehrmaterials willkommen sein, doch fehlen bis jetzt weithin Arbeiten zu den syntaktischen, morphologischen und lexikalischen Eigenheiten und Strukturen dieser verschiedenen Sprachbereiche. Allen Bemühungen um neues Lehrmaterial muß daher deren linguistische Untersuchung auf der Basis genügend großer sprachlicher Corpora voraufgehen. Wir planen maschinelle Sprachanalysen dieser Art. Wenn erste Untersuchungsergebnisse vorliegen, können sowohl die Lernziele exakter definiert als auch die Unterrichtsmaterialien für intensive Kurse von fünf Wochen Dauer unter Berücksichtigung methodischer und lernpsychologischer Gesichtspunkte erstellt und erprobt werden. Sprachlehrforschung wird also in einem weiteren Sinn außer der Reflexion des Sprachlehr- und Sprachlernprozesses auch die vorbereitende linguistische Bearbeitung des sprachlichen Ausgangsmaterials umfassen müssen.

VI. Schlußbemerkung

1971 wird eine " Arbeitsstelle Sprachenzentrum" ihre Arbeit aufnehmen; die derzeit laufenden Planungen und Vorbereitungen zum Aufbau des Sprachenzentrums werden im Rahmen der " Arbeitsstelle Linguistik" der Universität Bielefeld in Köln durchgeführt.

Anmerkungen:

1) Am 19. Oktober 1970 wurden diese Ausführungen innerhalb eines Symposions des Europarates zum Thema "L'analyse des objectifs, la définition du contenu et l'évaluation dans l'enseignement des langues vivantes au niveau universitaire", das in Skepparholmen bei Stockholm stattfand, in veränderter französischer Fassung vorgetragen.

2) zu eingehender Information siehe:

Weinrich, Harald: Überlegungen zu einem Studienmodell der Linguistik (2. Fassung Juni 1970), zuletzt in: Regensburger Universitätszeitung 1970, 8, 3-5;

Iser, Wolfgang: Überlegungen zu einem literaturwissenschaftlichen Studienmodell, ibid., 6-10.

Beide Modelle (das von Weinrich in erster Fassung) auch in: Ansichten einer künftigen Germanistik, Reihe Hanser 29, 2. Aufl. München 1970. Dort ebenfalls: Memorandum zur Reform des Studiums der Linguistik und der Literaturwissenschaft; dieses auch in: Regensburger Universitätszeitung 8, 1970, 2.

Manfred Sprissler

DIE ROLLE DER SPRACHWISSENSCHAFT IN EINEM SPRACHLEHRINSTITUT

(KURZFASSUNG)

Drei Gesichtspunkte bestimmen die Rolle der Sprachwissenschaft in den zu gründenden Fremdsprachen- oder Sprachlehrinstituten:

1. Die (reine) Sprachwissenschaft, womit primär die beschreibende oder strukturelle Sprachwissenschaft gemeint ist, ist als Hintergrund (in Gestalt benachbarter Institute) oder als Abteilung der Fremdspracheninstitute schon allein deswegen erforderlich, damit durch die von dort ausgehenden Impulse der wissenschaftliche Charakter der neuen Institute gewährleistet ist. Als Beispiel für die nachteilige Isolation rein didaktisch orientierter Einrichtungen wird auf die Pädagogischen Hochschulen hingewiesen, die etwa die Frage des Lesenlernens von einem ausschließlich psychologischen Gesichtspunkt aus in Angriff genommen haben, ohne in der Lage gewesen zu sein, die linguistischen Aspekte des Problems auf dem Hintergrund der Phonologie gebührend in Anschlag zu bringen. Ähnliches gilt von der Referendarausbildung, die ebenfalls in einem von der Wissenschaft isolierten Raum stattfindet und ein Meister-Lehrlingsverhältnis auf die akademische Ausbildung überträgt, das bereits im handwerklichen Bereich zweifelhaft zu werden beginnt. Umgekehrt ignorieren die bisherigen Universitätsinstitute die didaktischen Aspekte der Lehrerausbildung, anstatt sie in ihre Arbeit einzubeziehen und auf ein wissenschaftliches Niveau zu heben.

2. Die sprachwissenschaftliche Problemstellung der Fremdspracheninstitute wird nicht mehr durch den irreführenden Begriff der angewandten Sprachwissenschaft umschrieben, sondern als Psycholinguistik und angewandte Psycholinguistik definiert. Abgesehen von einem sich gleich bleibenden Bereich im Hinblick auf die Sprachlehrerausbildung sollten die zu gründenden Institute verschiedene Forschungsschwerpunkte pflegen, z. B.

psycholinguistische Grundlagenforschung, First Language Learning, programmierten Sprachunterricht für verschiedene Alters- und Fortschrittsstufen, sprachliche Leistungsmessung, Technologie der Vermittlungsmedien, Curriculumplanung usw. Auch die Unterrichtsmethodik in den klassischen Sprachen bedarf dringend neuer Impulse, und am Rande darf das Problem der Fortbildung in der Muttersprache nicht länger übersehen werden.

3. Die Bedeutung der Sprachwissenschaft für den Sprachunterricht - im Sinne einer unmittelbaren Relevanz grammatischer Theorien für die Spracherlernung - darf nicht überschätzt werden. Obwohl der alte Methodenstreit als überwunden gelten sollte, verbirgt sich hinter der " vermittelnden Methode" der Schule gewöhnlich eine Mischung aus direkter Methode und systematischem Grammatikunterricht. Es wird erneut die weitgehend, aber keineswegs generell akzeptierte These vertreten, daß jedes Sprechen über die Sprache für die Spracherlernung einen Umweg, wenn nicht sogar ein ausgesprochenes Hemmnis darstellt. Es ist notwendig, diese scheinbare Selbstverständlichkeit wieder in Erinnerung zu rufen, weil insbesondere die Chomsky-Schule durch mißverständliche Andeutungen und mentalistische Reflexionen die Hoffnung geweckt hat, mit Hilfe des generativ-transformationellen Sprachmodells auch einen Beitrag zum Problem der Spracherlernung leisten zu können. Es läßt sich jedoch zeigen, daß die Spracherlernung, handele es sich um die erste oder um eine zweite Sprache, psychologisch nicht über einen explizit darstellbaren Regelapparat verläuft. So erfordert beispielsweise die " Grammatik" der Verkehrsampel ein intellektuelles Verständnis kybernetischer Vorgänge, das für den Verkehrsteilnehmer, der dennoch die Ampel " versteht", völlig irrelevant ist. Es ist die Aufgabe künftiger Fremdspracheninstitute, diese These zu widerlegen bzw. zu erhärten und daraus

die Konsequenzen zu ziehen. (Die vollständige Fassung des Vortrages erscheint in dem in Vorbereitung befindlichen BLICKPUNKT-Heft des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik über Fremdspracheninstitute)

Ewald Standop

FREMDSPRACHENINSTITUT UND LEHRERAUSBILDUNG

1. Die Organisationsform der Lehre in den Fremdspracheninstituten hängt, wie jede Organisationsform, von den Zielen ab, die erreicht werden sollen. Ohne einer besseren und ausführlicheren Bestimmung der Ausbildungsziele vorzugreifen, kann man von einem Katalog von Fertigkeiten und Kenntnissen ausgehen, die für den Fremdsprachenlehrer zugrundezulegen sind, und infolgedessen von der Organisationsform erfaßt werden müssen. Als Stichworte, unter denen sie später noch zu präziser zu beschreibenden Lernzielen zusammengefaßt werden können, nenne ich tentativ:

1. Sprachbeherrschung
2. Sprachbeschreibung
3. Vermittlungsmethodik
4. Testverfahren
5. Unterrichtstechnologie

Offenbar müssen für alle genannten Bereiche die günstigsten Wege noch gefunden werden, um die als Lernziel angestrebten Kenntnisse oder Fertigkeiten zu vermitteln.

2. Was die Sprachbeherrschung angeht, so ist heute allgemein anerkannt, daß zur Erreichung dieses Ziels multimediale Programmsysteme entwickelt werden müssen, um allgemeine und spezielle Ziele auf didaktisch optimalem Weg zu erreichen.

Die Experten wissen, wieviel Arbeit getan werden muß, um Ziele, Inhalte und Form der Kurse zur Vermittlung differenzierter Sprachfertigkeiten zu bestimmen und die ersten Kurse aufgrund dieser Bestimmungen herzustellen.

Bei der Sprachbeschreibung sei nur angemerkt, daß für den Fremdsprachenlehrer die neuen Methoden der Sprachbeschreibung natürlich auch für sich und als Selbstzweck wissenschaftlicher Anstrengungen studiert werden können und sollen. Daneben muß der zukünftige Fremdsprachenlehrer aber

auch und vor allem die modernen Beschreibungen der später zu lehrenden Sprache, soweit sie bisher schon vorliegen, gründlich kennen. Der zukünftige Fremdsprachenlehrer muß daher auch systematisch und umfassend, im Sinne eines geschlossenen Kurses, mit allen zur Zeit verfügbaren Beschreibungsmitteln und Beschreibungen der Sprache oder Sprachen, die er später lehren soll, vertraut gemacht werden.

Die komplexen und in der philologischen Ausbildung bisher völlig vernachlässigten Gebiete sind die, die ich unter den Stichworten 3, 4, 5 genannt habe.

Es liegt auf der Hand, daß die drei angesprochenen Bereiche - Vermittlungstechnik, Testverfahren, Technologie - in hohem Maße praxisbezogen sind, ja, daß die ausstehenden Theorien erst noch zum großen Teil aus ihrem praktischen Vollzug abgeleitet werden müssen. Aus den Prozessen der Vermittlung selbst, aus der Testdurchführung, aus der Benutzung der technischen Geräte im Unterricht werden die Erkenntnisse abgeleitet, die für den Sprachenlehrer wichtig sind und die er besitzen muß, wenn er in die Berufspraxis eintritt. Die Praxisbezogeneheit ist ja auch der Grund, weshalb die Ausbildung der Schulphilologen bis heute der Schule, also der Berufspraxis selbst und den Studienseminaren unmittelbar zugeordnet ist.

Die erforderliche Praxisnähe hat uns veranlaßt, nach einem Organisationsmodell zu suchen, das schon während des Ausbildungsganges der Fremdsprachenlehrer in der Universität die Praxis, das ist die Durchführung von Kursen, die Durchführung von Tests, die Benutzung der modernen Technik - wie Sprachlabor und Videolabor - in den Studiengang der zukünftigen Fremdsprachenlehrer einbezieht.

3. In der Universität, in der Philologie und in anderen Abteilungen sind fremdsprachliche Fertigkeiten zu vermitteln, deren Inhalte heute noch weitgehend unreflektiert sind. Die

verschiedenen Veranstaltungen der Universität müssen jedoch in naher Zukunft um der bloßen Rationaliserung willen nach ihren verschiedenen Inhalten (Fachsprache für Juristen, Mediziner, Literaturwissenschaftler etc.) und den verschiedenen angestrebten Fertigkeiten - nur lesen, hören und lesen, sprechen etc., all dies bis zu definierbaren Niveaus - , differenziert werden. Mit der Differenzierung der Inhalte vollzieht sich gleichzeitig eine Differenzierung der Methode ihrer Vermittlung. Die globale unspezifische Methode der heutigen universitären Sprachlehrpraxis ist den neuen zu vermittelnden Fertigkeiten inadäquat und wird sich grundlegend wandeln. Man kann daher davon ausgehen, daß die Universität selbst ein sehr großer, sehr differenzierter Praxisbereich mit differenzierten Sprachlehrtechniken sein wird.

Es ist offensichtlich, daß die Universitätslehrpraxis für eine praxisbezogene Ausbildung der Lehramtskandidaten unmittelbar genutzt werden kann. Dies könnte etwa in folgender Weise geschehen:

Da die Theorie der Vermittlungsmethodik, der Testverfahren und des Einsatzes der Unterrichtstechnologie erst noch entwickelt werden muß, wird die Universitätspraxis selbst der wissenschaftlichen Beobachtung unterworfen, analysiert und verbessert. Die Universitätspraxis ist dabei als ein erster Bereich zu verstehen, da jede andere Sprachlehrpraxis einbeziehbar ist und schrittweise einbezogen werden muß. Beobachten, analysieren, verbessern umschreibt dabei einen wissenschaftlichen Forschungs- und Produktionsprozeß, der Lehrmittel und Lernverfahren zum Gegenstand hat, der die vorhandenen Lehrmittel und Lernverfahren kritisch prüft und selbst neue hervorbringt. Dieser Prozeß kann sich nur in einem System von Projektgruppen im Rahmen eines Fremdspracheninstituts nach dem Bochumer Modell vollziehen.

Als Projektgruppe ist danach eine Gruppe von Wissenschaftlern und Studenten des Fremdspracheninstituts mit festem,

klar umrissenem Forschungs- oder Produktionsauftrag zu verstehen. In ihr arbeiten verschiedene Spezialisten zusammen, Linguisten, Pädagogen, Programmierer, je nach dem Auftrag, den das Institut der einzelnen Projektgruppe gemäß der Dringlichkeit einzelner Aufgaben gibt. So ein Auftrag kann Grundlagenforschung für die Herstellung von Lehrmitteln beinhalten, etwa die Auszählung von fachspezifischem Vokabular, die Fehleranalyse zur Feststellung der Fehlerhäufigkeit in verschiedenen Prüfungen, er kann sich auf die Untersuchung eines optimalen Medienverbundes im Hinblick auf ein bestimmtes Lernziel und auf eine optimale Lernstrategie, aber auch auf die Herstellung von Programmen auf Grund dieser Ergebnisse beziehen oder auf die experimentelle Erprobung eben dieser Programme.

Obgleich die Projektgruppen in ihren Aufgaben auf die Forderungen oder die Herstellung von Programmen bezogen sind, kann die Projektgruppenarbeit andererseits auch als Teil der theoretischen Ausbildung der Studierenden verstanden werden, vergleichbar etwa den jetzigen Seminaren. Durch die Arbeit in den Projektgruppen wird der Student unmittelbar an die verschiedenen, mit dem Sprachenlehren verbundenen Aspekte wissenschaftlicher Arbeit herangeführt. Die in Vorlesungen und Seminaren anzubietende Theorie erfährt hier eine unmittelbare Konkretisierung.

Die Einbindung der weiter oben erwähnten Lehrpraxis der Universität in den Ausbildungsgang der zukünftigen Fremdsprachenlehrer geschieht auf folgende Weise:

Man kann davon ausgehen, daß die Universität in absehbarer Zeit selbst ihre eigenen Lehrmittel erstellt. Es steht ganz außer Zweifel. daß dies geschehen muß, wenn für steigende Studentenmassen eine sinnvolle fremdsprachliche Ausbildung erreicht werden soll. Das bedeutet, daß geschlossene, zielgebundene und optimal geplante Lehreinheiten zur Verfügung stehen werden, deren methodischer Aufbau und didaktische Organisation auch eine weitgehend lehrerunabhängige Ver-

wendung erlauben. Trotzdem ist die kursgerechte Darbietung des vorgeplanten Materials eine Lehrfunktion, allerdings eine reduzierte, da das Material wegen seines vorgeplanten didaktischen Aufbaus und seiner Orientierung an technischen Mitteln dem Lehrer schwierige Entscheidungen im Unterrichtsverlauf abnehmen kann und schwerwiegende Fehler unmöglich macht.

Diese Lehrfunktion kann leicht von Studierenden der höheren Semester am Fremdspracheninstitut wahrgenommen werden. Studenten, die selbst schon mit solchen Programmen gelernt haben, die in Projektgruppen an der Grundlagenforschung und an der Herstellung von Programmen beteiligt sind oder waren, können diese Programme auch anbieten, zumal unter Beratung und Aufsicht des Instituts. Das gleiche gilt auch für die Tests, die in den Projektgruppen erstellt oder erarbeitet worden sind und im Fremdspracheninstitut durchgeführt werden.

Wenn Studierende als Teil ihres Ausbildungsganges Kurse und Tests in der Universität durchführen können, dann bedeutet dies, daß der Sprachlehrprozeß zweimal genutzt wird, einmal als Element der Ausbildung, zum anderen als Vermittlungsprozeß der gewünschten Fertigkeit selbst. Die Studenten werden schon während ihres Studiums an der Universität praktisch mit modernen Lehrmitteln und Methoden vertraut gemacht, und der Universität stehen dadurch mit einem Schlage genügend Lehrer zur Verfügung, um ihren Eigenbedarf an Sprachlehrveranstaltungen zu decken. Die Vorteile, die sich aus einer solchen doppelten Nutzung ein- und desselben Lehrprozesses ergeben, erscheinen sehr verlockend: Die Bedingungen, die sich für das universitäre Sprachenlehren aus der vorgetragenen Organisationsform ergeben, kann man als optimal bezeichnen. Sie vollzieht sich mit modernstem Material und in kleinsten Gruppen von Lernenden, nicht in Gruppen von 30, 40 oder gar mehr Teilnehmern, wie es heute zuweilen vorkommt, dazu noch unter der ständigen Kontrolle und Beratung der wissenschaftlichen Experten. Daß dies nicht utopisch ist, mag eine

kleine Rechnung beweisen, die im Zusammenhang mit der Strukturplanung des Fremdspracheninstituts der Ruhr- Universität Bochum angestellt worden ist.

Es wird geschätzt, daß im Jahre 1975 vom Fremdspracheninstitut rund 2 ooo Philologiestudenten und ungefähr die gleiche Anzahl Studenten anderer Abteilungen mit Hilfe technischer Medien ausgebildet werden. Pro Woche entfallen auf Philologen und Hörer anderer Fakultäten insgesamt 24 ooo Stunden, und rund ein Drittel dieser Stunden kann von den insgesamt 1 ooo Studenten der oberen Semester durchgeführt werden.

Geht man von einer Teilnehmerzahl pro Gruppe von 2o aus, dann stehen für ein Stundenvolumen von 24 ooo : 3 = 8 ooo Stunden, also für 4oo Gruppenstunden 1 ooo Lehrer zur Verfügung. Wenn jeder dieser Lehrer eine Wochenstunde geben soll, muß ein Teil der Gruppen mit zwei Lehrern besetzt werden, um für jeden der Lehramtskandidaten das universitäre Ausbildungspraktikum sicherzustellen. Oder man könnte das Lehrangebot entsprechend erhöhen, etwa, indem die Teilnehmerzahl in den Gruppen reduziert wird. Die Erhöhung des Lehrangebots der Sprachlehrfächer wäre im Hinblick auf die Lösung des Massenproblems sicher recht interessant, noch interessanter dürfte jedoch sein, daß die steigenden Studentenzahlen automatisch ein steigendes Lehrangebot mit sich bringen. Das hier vorgetragene Modell ist von seiner Struktur her geeignet, das Defizit im Sprachlehrbereich ein für allemal auszuschalten. Voraussetzung dafür ist jedoch, das sei noch einmal betont, das Vorhandensein einer ausreichenden Zahl differenzierter Programme, die in der Anfangsphase der Entwicklung der Fremdspracheninstitute vorrangig erstellt werden müssen.

4. Die hier vorgetragene Skizze läßt sicher viele Einzelprobleme offen, und die organisatorische Vorbereitung dieses Systems der Verpflechtung von Praxis und Forschung wird sicher nicht einfach sein. Abschließend sollte jedoch auf einen Vorteil hingewiesen werden, der sich aus der Verwirk-

lichung dieses Modells zusätzlich ergibt.

Die gezielte didaktische und praktische Vorbereitung der Studierenden höherer Semester auf den Beruf schon während des Studiums öffnet die Universität auf die Zusammenarbeit mit der Schule hin, da die kontrollierte Praxis der Studierenden ja nicht auf die Universität beschränkt zu sein braucht. Eine enge Zusammenarbeit und Abstimmung mit den Schulbehörden und den Studienseminaren bietet sich für dieses Modell geradezu an.

Zu einem Fremdspracheninstitut gehört daher ein Kranz von Ausbildungsschulen, in denen die Studenten des Fremdspracheninstituts mit den Programmen, an deren Erstellung und Überprüfung sie selbst mitwirken, ihr Praktikum absolvieren. Wir unterstellen dabei eine enge Zusammenarbeit mit den jetzigen Studienseminaren, auch in dem Sinne, daß erfahrene Fachleiter der Studienseminare als Sprachpädagogen in den Projektgruppen des Fremdspracheninstituts tätig werden und die Studierenden den neuesten Stand ihrer Wissenschaft in die Schulen hinaustragen.

Die hier vorgeschlagene Umstrukturierung kann daher nicht ohne Auswirkung auf die Höheren Schulen bleiben, da eine sachlich vertretbare Grenze zwischen dem universitären Lehrpraktikum und dem Schulpraktikum nicht möglich ist.

Die Arbeit der Fremdspracheninstitute und die Arbeit der Studienseminare wird dadurch zu einem einzigen Sach- und Aufgabenbereich. Das Organisationsmodell führt somit auch Universität und Schulen in der Weise zusammen, daß Schulpraxis, Universitätspraxis und die dazugehörige Theorie ineinander verflochten sind und einander begleiten und die eine unmittelbar an der anderen teilhat.

Udo Bonnekamp

FORDERUNGEN, DIE AN FREMDSPRACHLICHES LEHR- UND LERN-MATERIAL ZU STELLEN SIND

Jedes fremdsprachliche Lehr- und Lernmaterial sollte folgende Fragen beantworten können:

1. Welche Lehrziele sind definiert worden?
2. Was wird gelehrt?
3. Was soll gelernt werden?
4. Wie wird gelehrt?
5. Wie soll gelernt werden?

Zu 1.:

Fremdsprachliche Lehrziele sollten operational, d.h. als zu erzielende Fertigkeiten definiert werden: Hörendes Verstehen (HV), Lesendes Verstehen (LV), Mündlicher Gebrauch (MG), Schriftlicher Gebrauch (SG). Es kann aus Gründen der Ökonomie notwendig sein, die vier hier global definierten Lehrziele zu präzisieren:

HV von Spontansprache in bestimmten Situationen, oder LV von Bedienungsanleitungen für EDV-Anlagen, oder MG im Umgang mit den Kunden eines Kaufhauses, oder SG im Abfassen von Handelsbriefen.

Offensichtliche und mögliche Interdependenzen bei den vier Hauptfertigkeiten und bei den Sonderfertigkeiten (Übersetzen, Dolmetschen) müssen beachtet oder untersucht werden. Offensichtlich ist HV Voraussetzung für MG und LV für SG. Nicht geklärt ist, ob und inwieweit beispielsweise MG, wenn nicht Voraussetzung, so doch nützlich ist für HV, SG für LV, oder gar LV für MG und SG für MG.

Nicht geklärt ist weiterhin, ob das Übersetzen in die L 2

(Fremdsprache) nützlich für SG, oder das Dolmetschen in die L 2 nützlich für MG ist.

Trotz dieser möglichen Einschränkungen ist die isolierte Erzielung bestimmter Fertigkeiten sicherlich in vielen Fällen nicht nur gerechtfertigt, sondern auch notwendig. Was den Fremdsprachenunterricht an den allgemeinbildenden Schulen und den Universitäten angeht, so ist jedoch vor einer einseitigen Betonung bestimmter Fertigkeiten zu warnen. Die heute so beliebte Forderung, daß MG (HV) Vorrang vor SG (LV) zu geben sei, ist ebenso wie die Umkehrung dieser Rangfolge im Fremdsprachenunterricht der Vergangenheit nicht mehr als methodischer Dogmatismus oder Opportunimus, solange die Richtigkeit dieser Forderung nicht einwandfrei nachgewiesen ist. Ich meine, daß alle fremdsprachlichen Fertigkeiten vorläufig gleichzeitig nebeneinander stehen müssen. Beim gegenwärtigen Stand der Erkenntnis kann es daher bei der Lehrzielbestimmung keine absolute, sondern nur eine relative Festsetzung von Prioritäten geben, d. h. in bezug auf die tatsächlichen Bedürfnisse der Adressaten.

Zu 2.:

Was wird vom Gesamtkorpus der Sprache unter Berücksichtigung der fertigkeitsorientierten Lehrziele gelehrt?

Es ist nicht nur notwendig, die Auswahl unter lexikometrischen Gesichtspunkten (Häufigkeit, Rang-Koeffizient, Disponibilität, Coverage) zu treffen, sondern auch unter fertigkeitsspezifischen Gesichtspunkten. Ich gehe davon aus, daß z. B. das spontansprachliche Material, das hörend verstanden werden soll, weder in grammatischer noch in semantischer Hinsicht identisch zu sein braucht und in der Regel nicht identisch ist mit dem, was lesend verstanden werden soll, etc. Das Lehrmaterial muß in dieser Hinsicht deutlich und entsprechend der Sprachwirklichkeit differenziert sein.

Zu 3. :

Was soll von dem, was gelehrt wird, gelernt werden?

Bei einer realistischen Einschätzung des in einem gegebenen Zeitraum Erreichbaren muß davon ausgegangen werden, daß der zur Verdeutlichung der Lernprobleme angelegte Lehrstoff in vielen Bereichen weder qualitativ noch quantitativ identisch sein kann mit dem Lernstoff. Das Lehrwerk muß Lehrenden und Lernenden klarmachen, daß die phonetischen bzw. graphischen, grammatischen und semantischen Elemente, die hörend bzw. lesend verstanden werden müssen, weder qualitativ noch quantitativ identisch sein können mit den Elementen, die zum mündlichen oder schriftlichen Gebrauch gelernt werden müssen. Bei den produktiven Fertigkeiten muß das Kriterium der Kommunikativität ausschlaggebend sein. Die Tatsache der kommunikativen Redundanz vieler phonetischer und grammatischer Elemente muß berücksichtigt werden. Für bestimmte Adressaten eines französischen Lehrwerks könnte dies z. B. bedeuten, daß der accord des participe passé, gewisse Erscheinungen des subjonctif, die Feinheiten in der Anwendung von imparfait und passé composé usw. für den mündlichen Gebrauch nicht gelernt zu werden brauchen, ganz zu schweigen von solchen in Schulgrammatiken so häufig anzutreffenden Differenzierungen, die mehr oder weniger Erfindungen sind, zumindest aber in der Wirklichkeit der Spontansprache nicht vorkommen. Die Fremdspracheninstitute an den Universitäten sollten sich die Aufgaben stellen, die auf dem Markt befindlichen Lehrwerke unter den genannten Gesichtspunkten kritisch zu untersuchen und die bisher negativ verstandenen Bezeichnungen wie " Schulgrammatik, Schulenglisch" usw. neu und positiv zu definieren, insbesondere in bezug auf den mündlichen Gebrauch.

Zu 4. :

Wie lehrt das Lehrmaterial?

Die Lehrwirksamkeit von Lehrmaterial sollte unter den adressatenspezifischen Kriterien der Einsichtigmachung, Übung und Anwendung sowie unter den stoffspezifischen Kriterien der Anordnung, Wiederholung und Darbietung betrachtet und fortwährend validiert werden. Zwischen diesen Kriterien besteht ein enges Wechselverhältnis. Die Frage nach dem " Wie wird gelehrt" stellen heißt zugleich, die Frage nach der Verteilung der Lehrfunktion stellen.

Da die Einsichtigmachung von Lernproblemen und deren Lösung meines Erachtens effektiv und mit Sicherheit nur im kybernetischen Prozeß des pädagogischen Regelkreises erfolgen kann, und da der Lehrer im Fremdsprachenunterricht die einzige kybernetisch funktionierende " Lehrmaschine" ist und sehr wahrscheinlich bleiben wird, muß diese Phase vom Lehrer bestritten werden. Damit er seine Aufgabe lösen kann, muß ihm jedoch zweckmäßig zubereitetes Lehrmaterial in die Hand gegeben werden, das sich aufgrund seiner besonderen Funktion notwendigerweise völlig von dem unterscheidet, was der Lernende als Lernmaterial verwendet.

In diesem Zusammenhang wird immer wieder die Frage gestellt, ob in der kontaktunterrichtlichen Phase der Einsichtigmachung der Lernprobleme die Induzierung und Verbalisierung von Regeln notwendig sei.

Es widerspricht offensichtlich den Erkenntnissen der Lernpsychologie oder ganz einfach unseren subjektiven Erfahrungen als Lehrende und Lernende, wenn behauptet wird, Einsicht in komplexe Strukturen werde beim Lernenden bedingt durch die Fertigkeit, solche Einsichten zu verbalisieren, oder gar, daß die Verbalisierung von komplexen Strukturen seitens des Lehrers bzw. des Lehrmaterials der schnellste und sicherste Weg sei, den Lernenden zur Einsicht zu führen. Aus der Tatsache der Linearität der Sprache folgt, daß Komplexes durch Verbalisierung zwangsläufig linearisiert wird. Daraus folgt weiter, daß die Möglichkeiten unserer konzeptionellen Intelligenz nicht adäquat sind.

Die Übungsphase kann im Gegensatz zur Phase der Einsichtigmachung vom Lehrer kaum wirkungsvoll bestritten werden. Übung bedeutet individuelle, intensive Auseinandersetzung mit dem in seiner Struktur erkannten Lernproblem. Da der Lehrer aber nicht multiplizierbar ist, müssen lehrerunabhängige Übungsapparaturen (u.a. Sprachlabor) den Lehrer ersetzen.

Nichts ist jedoch wirklich gelernt, wenn sich die Richtigkeit des Gelernten,des sozusagen unter Vorbehalt Gelernten, nicht in seiner Anwendung oder Anwendbarkeit beweist. Zu dem Modell eines fertigkeitsorientierten Fremdsprachenunterrichts gehört daher die Anwendungsphase, die auf jeden Fall wieder vom Lehrer zu gestalten ist, und zwar mit Hilfe von Lehrmaterial, das für diesen Zweck besonders entwickelt ist.

Zu 5.:

Wie soll gelernt werden?

Das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet vor allem das Erlernen von Fertigkeiten. Fertigkeiten können nur durch Übung erlernt werden. An Übungsstoffe muß die Forderung gestellt werden, daß sie den Übenden zu keiner Zeit im Unklaren darüber lassen, ob er falsch oder richtig lernt, und daß sie so strukturiert sind, daß sie dem Übenden vertiefende Einsicht in das Lernproblem ermöglichen. Nur so ist die unerläßliche Individualisierung des Übungsvorganges zu erreichen. Zu Beginn eines Sprachkurses sollten mit allen Teilnehmern besondere Übungen veranstaltet werden, in denen sie Aufschluß über ihre individuellen Lerneigenschaften erhalten, d.h. lernen, unter welchen Bedingungen sie individuell am besten lernen.

Die in meinen Ausführungen enthaltenen Forderungen möchte ich wie folgt zusammenfassen:

Der Begriff Lehrwerk enthält ebenso wie der Begriff Lehrbuch

eine einseitige Funktionsbeschreibung. Es sollte eine funktionale Aufteilung in Lehrwerk und Lernwerk vorgenommen werden.

Lehrstoff und Lernstoff sollten differenziert sein hinsichtlich der Auswahl des sprachlichen Materials, der zu erzielenden Fertigkeiten, der Unterrichtsphasen entsprechend dem Modell Einsichtigmachung - Übung - Anwendung. Es sollte eine sinnvolle Funktionsverteilung auf die verschiedenen Lehr- und Lernstoffvermittler, d.h. Lehrer, lehrerabhängige und lehrerunabhängige Darbietungsapparate ermöglicht werden.

Diese Forderungen können in der herkömmlichen Weise durch Vergabe eines Lehrwerkauftrages an kleine, häufig nebenberuflich arbeitende Autorengruppen nicht erfüllt werden. Fremdsprachenzentren, die sich Sprachlehre und Sprachlehrforschung zur Aufgabe machen, könnten in der Lage sein, linguistische und lernpsychologische Grundlagen und Modelle für Lehr- und Lernwerke zu erstellen und zu erproben, die einen konsequenten fertigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht ermöglichen.

Josef Rohrer

FORSCHENDES LERNEN IM SPRACHLEHRINSTITUT

In der Bundesrepublik besteht seit längerem ein steigendes Bedürfnis nach fremdsprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten. Demgegenüber sind Schulen und Hochschulen nur unzureichend auf ihre Aufgabe vorbereitet, die gesellschaftliche Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen zu befriedigen. Dieser Tatbestand ist umso ärgerlicher, als die vorliegenden Forschungsergebnisse aus Linguistik, Lernpsychologie und Mediendidaktik grundsätzlich Möglichkeiten für eine wirksame Universitätsausbildung für Fremdsprachenberufe eröffnen, d. h. also für sprachübertragende Berufe, Berufe mit fremdsprachlicher Eigentätigkeit und Berufe mit fremdsprachlicher Lehr- und Forschungstätigkeit. [1]

Es ist deshalb zu begrüßen, daß nun nach dem Vorbild ausländischer Universitäten auch in der Bundesrepublik erste Versuche mit neuen Organisationsmodellen für die sprachpraktische Ausbildung der Studierenden gemacht werden, nämlich in interfakultativen sogenannten Sprachlehrinstituten, Sprachzentren, Fremdspracheninstituten etc.

Die an vielen Orten stattfindenden Bemühungen, solche Institute einzurichten, würden m.E. wesentlich dadurch gefördert, wenn sich die Planer entschließen könnten, den notwendigen Zielfindungsprozeß gemeinsam voranzubringen, etwa durch Einrichtung einer Clearing-Stelle, welche die Kommunikation zwischen den einzelnen Sprachlehrzentren und Planungsgruppen ermöglichen und gemeinsame Aktivitäten vorbereiten könnte. Wichtige Aufgaben im Rahmen des laufenden Zielfindungsprozesses wären u.a. die Entwicklung und Gegenüberstellung verschiedener Organisationsmodelle für Sprachlehrinstitute, und zwar im Blick auf die verschiedenen Modelle der Hochschulreform, auf das zu erwartende Studium im Medienverbund (SIM), auf antizipierbare bildungspolitische Entscheidungen und auf das bestehende sprachpraktische Ausbildungssystem. Außerdem

wäre zu prüfen, wie weit die einzelnen Organisationsmodelle wichtige gegenwärtige hochschuldidaktische und bildungspolitische Prinzipien berücksichtigen, wie z. B. Individualisierung des Lernens, Lehrobjektivierung, Chancengleichheit, Kapazitätsausweitung der Hochschulen etc.

Zu den Voraussetzungen für den von allen Beteiligten, d.h. von Dozenten und Studenten, gemeinsam zu leistenden Zielfindungsprozeß gehören Informationen über bereits existierende Organisationsmodelle und Institutionalisierungsmaßnahmen für Sprachlehrinstitute in der BRD. Zur Zeit bereitet der Arbeitskreis für Hochschuldidaktik eine entsprechende umfassende Dokumentation vor.[2]

Eine ebenso wichtige Voraussetzung für den Zielfindungsprozeß ist die Auseinandersetzung der Planenden mit grundlegenden bildungspolitischen und hochschuldidaktischen Forderungen. Von besonderer Relevanz scheint mir dabei das von der Bundesassistentenkonferenz (BAK) entwickelte hochschuldidaktische Prinzip des forschenden Lernens zu sein, da es plausible und wichtige Konsequenzen aus den Forschungsergebnissen der neueren Lernpsychologie zieht.[3]

Das vom hochschuldidaktischen Ausschuß der BAK aufgestellte Konzept des forschenden Lernens soll vor allem die Eigenaktivität der Studenten, Selbständigkeit und Freiwilligkeit ihrer Arbeit begründen und fördern. Dabei wird von folgenden Grundsätzen ausgegangen:

1. Jedes Hochschulstudium soll Teilnahme an der Wissenschaft ermöglichen. Dazu benötigt der Student neben fachspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten auch allgemeine Verhaltensbereitschaften im Bereich der sogenannten Einstellungen, Haltungen und kognitiven Stile der Informationsverarbeitung. Zu den für ein wissenschaftliches Studium notwendigen Verhaltensbereitschaften gehören u.a
- Fähigkeit zu Kooperation und Kommunikation,
- Problembewußtsein,

- Problemlösungsstrategien,
- kognitive Flexibilität,
- Kreativität,
- Ausdauer,
- intrinsische (d.h. sachimmanente) Motivation.

2. Damit es nicht zu einem lernpsychologischen Bruch zwischen einem auf Kenntniserwerb abgestellten Grundstudium und einem(gelegentlich) aktive Teilnahme an der Forschung gewährenden Hauptstudium kommen kann, müssen die o.g. Verhaltensbereitschaften während des gesamten Studiums eingeübt werden. Aller Voraussicht nach werden sie im Zusammenhang mit Projekten forschenden Lernens optimal gefördert.[4]

Forschendes Lernen muß als Strategie selbständigen wissenschaftlichen Lernens verstanden werden, wobei die Lernenden - soweit möglich in Kooperation mit Studienberatern -
- selbständig das Thema ihres Forschungsvorhabens wählen,
- in eigener Verantwortung das wissenschaftliche Vorgehen planen,
- dafür notwendige Informationen und Skills im Bedarfsfalle ad hoc hinzulernen.

Insofern räumt das forschende Lernen den Studierenden einen weit größeren Handlungsspielraum ein als das sogenannte genetische Lernen, bei welchem konzeptionelle und informationelle Elemente des Lernprozesses vom Lehrenden bestimmt werden.

Bei dem Begriff des forschenden Lernens handelt es sich um ein Konstrukt, das einerseits auf einen strukturalistischen Begriff des Lernens, andererseits auf einen handlungsorientierten Begriff von Forschung zurückgeht:" Entscheidend ist ... die Aufgabe, ein noch nicht strukturiertes Feld zu erkunden, und für diese Exploration bezeichnende Tätigkeiten: Entdeckung oder Wiederaufnahme eines (verlorenen) Problemes und seine immer weiter präzisierte Bestimmung; Hypothesenbildung; Entwurf von Strategien; Versuche in Variationen;

Probe auf Alternativen; Umwege, Rückschläge, Zufallsfunde, ' fruchtbare Momente' und kritische Prüfungen der Ergebnisse; Selbständigkeit in allen diesen Schritten und ein je nach Umfang verschiedenes Risiko des Fehlschlags." [5]

3. Die Berücksichtigung des forschenden Lernens in der Anlage von Studiengängen muß dazu führen, die alten stofforientierten Curricula durch flexible Rahmenlehrpläne zu ersetzen, die in der Lage sind, " das Feld der jeweiligen Wissenschaft, ihrer Verfahren, Gegenstände und Begriffe zu strukturieren und die zur Forschung anstehenden Probleme nach dem Grad der Schwierigkeit (Komplexität), ihrem Zusammenhang und ihrer Repräsentativität zu klassifizieren." [6]

4. Hinsichtlich der Organisation des Lernprozesses ist forschendes Lernen vor allem an die Sozialphase des Lernens gebunden, und zwar an die Arbeit in der kleinen Lern- und Arbeitsgruppe. Dabei ist es erforderlich, daß keiner in der Gruppe die Lösung des Problems von vornherein kennt. Bei der Rollenverteilung der Mitglieder müssen konzeptionelle und informationelle Aufgaben nach dem Rotationsprinzip verteilt werden.

5. Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip erfordert nicht nur didaktische Innovationen, sondern auch entsprechende Änderungen der organisatorischen Bedingungen von Forschung, Lehre, Studium und Verwaltung. Insbesondere müssen solche Bedingungen hergestellt werden, die eine intrinsische Motivation der Studenten fördern. Denn als eine auf kognitive und affektive Selbständigkeit abgestellte Lernstrategie erfordert das forschende Lernen eine relativ hohe intrinsische Eingangsmotivation, die zwar im Laufe der Zeit und insbesondere durch erfolgreich durchgeführte Projekte verstärkt werden wird, die aber vor allem anfangs durch geeignete organisatorische Maßnahmen begünstigt werden muß, d.h. durch Ausbau veranstaltungsbezogener Partizipation der Studenten, Abbau von angsterzeugenden Leistungskontrollen mit Rechtsfolgen, Auflösung von Rollen-

schwierigkeiten. [7]

Wenn man - geeignete hochschuldidaktische Innovationen und unterstützende organisatorische Maßnahmen vorausgesetzt - durch Projekte forschenden Lernens die intrinsische Motivation der Studenten fördern könnte, dann hätte dies schwer zu überschätzende Folgen. Lernpsychologische Untersuchungen haben nämlich gezeigt, daß die intrinsische Motivation in vielen Punkten der extrinsischen überlegen ist. Denn intrinsisch Motivierte

- sind unabhängiger von erwarteten Belohnungen bzw. Bestrafungen,
- lassen sich weniger ablenken,
- diskriminieren mehr,
- sind in der Wahrnehmung weniger rigide,
- besitzen höhere Kreativität,
- fragen mehr und wollen mehr und Genaueres wissen,
- nehmen mehr Informationen in bestimmten Zeitspannen auf,
- zeigen höhere Leistungen bei komplexen neuartigen Problemlösungsaufgaben,
- neigen weniger zu stereotypem Denken. [8]

Zweifellos gibt es eine Reihe von Schwierigkeiten, die - abgesehen von den psychologischen Schwierigkeiten im Bereich der Studienmotivation der Lernenden und der didaktischen Motivation der Lehrenden - einer breiten Realisierung des forschenden Lernens entgegenstehen.

Hochschulpolitische Hindernisse ergeben sich aus der Notwendigkeit, die Curricula zu verändern, auf Selektionen zielende Prüfungen durch studienbegleitende pädagogische Diagnostik und Beratung zu ersetzen, fachimmanentes Arbeiten durch interdisziplinäre Projekte zu erweitern.

Didaktische Hemmnisse resultieren aus dem Tatbestand, daß es für die Informationsbeschaffung im Augenblick sehr wenig qualifiziertes Selbstinstruktionsmaterial und zur Aneignung von Fertigkeiten im Lehrbetrieb so gut wie keine jederzeit

abrufbaren Kurse und Einübungsmöglichkeiten gibt.

Im Blick auf die angedeuteten generellen Schwierigkeiten bei der Rezeption des hochschuldidaktischen Prinzips des forschenden Lernens an den Hochschulen scheint mir nun gerade die derzeitige offene Situation bei den im Aufbau begriffenen Sprachlehrinstituten relativ gute Ansatzpunkte für Projekte forschenden Lernens zu bieten.

1. Meines Erachtens kann man feststellen, daß die Planer der Sprachlehrinstitute in der Regel hochschuldidaktisch besonders motiviert und dementsprechend ungewöhnlich experimentierfreudig sind. Darüber hinaus sind sie genötigt, didaktische Innovationen zu planen und vorzuweisen, um weitere finanzielle Mittel und größere Freiräume für den Ausbau ihrer Institute zu erhalten. Zudem wird ein großer Teil der an den Sprachlehrinstituten Lernenden als Sprachlehrer in das Schulsystem gehen und dort als Multiplikatoren eines intrinsisch motivierten Lernens wirken können. Daß gerade diese Studenten während des eigenen Studiums intrinsisch motiviert werden müssen, ist eine grundlegende bildungspolitische Forderung, der sich die Planer neuer Universitätsinstitute nicht verschließen dürfen.

2. Die Sprachlehrinstitute sind nicht gezwungen, überkommene Lehrpläne und Prüfungssysteme gegen vielfältige Widerstände zu demontieren. Ihre Curricula sind vielmehr erst aufzustellen und sorgfältig zu evaluieren. Sie können bereits als flexible Rahmencurricula entworfen werden, die dann permanent zu verbessern sind. Die Kontrollen des Lehr- und Lernerfolgs müssen an den Sprachlehrinstituten ebenfalls noch entwickelt werden. Dabei kommt es von vornherein darauf an, nur die testtheoretisch sinnvollen kriteriumsbezogenen Tests vorzusehen und Lehrende und Lernende in ihrer Konstruktion zu unterweisen. [9]

3. Die an den Sprachlehrinstituten vorgesehenen anspruchsvollen interdisziplinären Forschungs- und Entwicklungs -

vorhaben im Bereich von Linguistik, Sprach- und Mediendidaktik, Testkonstruktion, Produktion von Selbstinstruktionsmaterialien etc. bieten hervorragende Ansatzmöglichkeiten für Projekte forschenden Lernens. Solche Vorhaben z. B. auf dem Gebiet der Sprachdidaktik können das Problembewußtsein zukünftiger Lehrer entwickeln und - langfristig betrachtet - kostspielige Fehlentwicklungen verhindern, die in Zukunft durch eine allgemeine unreflektierte Anwendung unterrichtstechnologischer Mittel in Schulen und Hochschulen entstehen könnten. Außerdem muß man sich bereits jetzt darüber im klaren sein, daß sich ohne die im großen Stil praktizierte Mitarbeit von Studenten die Probleme der Herstellung anspruchsvoller Fernstudienbausteine nicht werden lösen lassen. Ohne eine große Anzahl qualifizierter Selbstinstruktionsmaterialien aber lassen sich die Kapazitätsengpässe der Bildungssysteme nicht lösen.

Insgesamt dürfte das forschende Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip den recht verstandenen Bedürfnissen der Studierenden ebenso entsprechen wie dem Selbstverständnis der Lehrenden an den Sprachlehrinstituten.

Wie bei jeder neuen didaktischen Strategie muß man auch hier mit einem längeren Evaluationsprozeß rechnen, bei dem die Gründe für Mißerfolge zunächst in den Realisationsbedingungen gesucht werden müssen. In jedem Fall dürfte sich die Zusammenarbeit mit Pädagogen und Psychologen empfehlen und - soweit möglich - mit hochschuldidaktischen Zentren, Schulen und Studienseminaren.

Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip im Sprachlehrinstitut - das könnte eine Garantie dafür sein, daß die Sprachlehrinstitute mehr sein werden als kostspielige, überdimensionale Sprachlabors.

Klaus Vopel

[1] Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 197o. Band 2, S. 151 ff.

[2] Vgl. demnächst E. Standop/K.W. Vopel, Sprachlehrinstitute. Modelle und Maßnahmen. Hamburg 1971 (Hochschuldidaktische Materialien Nr. 18. Zu beziehen beim Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, Hamburg).

[3] Vgl. Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen, Bonn 197o (= Schriften der BAK, Nr. 5).

[4] Vgl. L. Huber, Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip. In: Neue Sammlung Heft 3, 197o. S. 227-244.

[5] Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen, S. 13.

[6] L. Huber, Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip, S. 231.

[7] Vgl. G. Portele (Hrsg.), Intrinsische Motivation in der Hochschule, Hamburg 197o (= Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 12. Zu beziehen beim Arbeitskreis für Hochschuldidaktik Hamburg). S. 19 ff.

[8] Vgl. G. Portele, a. a. O., S. 14 ff.
Vgl. H. Skowronek, Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung. Hannover 1969, S. 119 ff.

[9] Vgl. den Bericht der Planungsgruppe Pädagogische Diagnostik. Hamburg, April 197c bis November 197o.
B. Eckstein (Hrsg.), Hochschulprüfungen: Rückmeldung oder Repression.Hamburg 1971 (= Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 13).

DER STELLENWERT EINES OJEKTIVIERTEN LEHRGANGS ZUR SPRACHLABOR-ARBEIT IN DER DIDAKTISCHEN AUSBILDUNG

1. Sprachlabordidaktik als Aufgabe der Hochschule

Die Frage, die FREUDENSTEIN der Schule vorhält, nämlich "ob sie nicht zu vorschnell und zu wenig beraten dieses Produkt Sprachlabor übernommen hat" [1], muß auch heute noch an die Schule gestellt werden. Der in ihr enthaltene Vorwurf trifft jedoch nicht in erster Linie die Schule und die Lehrerschaft, sondern Hochschule und Studienseminar als die für die Lehrerbildung verantwortlichen Institutionen. Einzelne Studienseminare mit einer intensiven Ausbildung in der Sprachlaborarbeit bleiben Ausnahmen, die nicht darüber hinwegtäuschen können, daß die Studienseminare im allgemeinen weder zeitlich und personell noch strukturell zur Erarbeitung einer wissenschaftlich fundierten Sprachlabordidaktik und zu deren Vermittlung in der Lage sind. Auch zeigen Untersuchungen zur Innovationsproblematik, daß viel zu lange Adoptionszeiten entstehen, wenn die Lehrerschaft erst in der zweiten Ausbildungsphase oder nach deren Abschluß mit Neuerungen vertraut gemacht wird [2]. Tiefgreifende Veränderungen des Unterrichts, seiner Ziele und Formen, wie sie das Medium Sprachlabor für den Fremdsprachenunterricht mit sich bringt, können daher nur realisert werden, wenn es gelingt, die Lehrer bereits in ihrer ersten Ausbildungsphase, noch ehe verfestigte Berufsbilder und Rollenerwartungen übernommen wurden, entsprechend auszubilden [3]. In den verschiedensten Modellvorschlägen zur Neugestaltung der Hochschulausbildung im fremdsprachlichen Bereich wird dementsprechend auch die " Vermittlung von Grundlagenkenntnissen zur Didaktik und Methodik des Sprachlabors an zukünftige Sprachpädagogen", wie es im Aufgabenkatalog für das Fremdspracheninstitut der Universität Bochum formuliert wurde, stets mit aufgeführt [4]. Allerdings

darf nicht übersehen werden, daß Fremdsprachendidaktik und mehr noch die Unterrichtstechnologie bei diesen Studienmodellen bisher nur sehr vage als Forschungs- und Lehrbereiche beschrieben werden und häufig wie im Bochumer Vorschlag auch erst als letzte der anstehenden Aufgaben genannt sind.

2. Die Situation der Sprachdidaktik an der Universität

Daß auch Reformvorschläge bei der Konzipierung des Arbeitsbereiches Sprachlabordidaktik bisher äußerst zurückhaltend verfahren, mag darin begründet sein, daß die didaktischen Implikationen technischer Medien, ihre Interdependenz mit fachwissenschaftlichen und curricularen Aspekten, erst in jüngster Zeit erkannt wurden [5] und daß die Sprachlaborarbeit nicht nur an den Schulen, sondern auch an den Hochschulen bis heute nicht wissenschaftlich kontrolliert ist, sondern zufälligen und pragmatischen Charakter hat. An den meisten Universitäten vollzieht sich Sprachunterricht und Sprachlaborarbeit so, wie es WEINRICH als " kleine Lösung" für die Sprachlehre typisiert hat: die technischen Einrichtungen sind an einem Ort zentralisiert, die Verantwortung für den Sprachunterricht und also auch für die Sprachlaborkurse liegt bei den verschiedenen philologischen Instituten [6]. Aus dieser Organisationsform ergeben sich zunächst Probleme für die Aus- und Weiterbildung von Kursleitern für die Sprachlaborkurse. In den philologischen Instituten, denen diese Kursleiter angehören, wird Sprachlaborarbeit nicht honoriert, Freistellungen für Fortbildungsmaßnahmen sowie der sachliche und personelle Ausbau dieses Arbeitsbereichs werden von den einzelnen Instituten nicht unterstützt. Es bildet sich daher nur langsam ein kleiner Stamm von Lehrkräften mit Laborerfahrung, die Fluktuation der Lektoren und Assistenten ist groß, so daß immer wieder Lehrkräfte ohne Unterrichtserfahrung und ohne Kenntnisse des Mediums Sprachlabor in die Arbeit eingewiesen werden müssen, ohne daß diese Lehrkräfte bereit sind, für diese Einweisung viel Zeit und Energie aufzuwenden, solange der Stellenwert des Sprachunterrichts an

der Hochschule nicht geklärt ist. Und es gibt, das muß in diesem Zusammenhang deutlich gesagt werden, immer noch Hochschullehrer, die im Sprachunterricht nicht mehr als ein Zugeständnis an die mangelhafte schulische Fremdsprachenausbildung sehen und ihn möglichst zurück in die Schule, ins Selbststudium oder in Sprachenschulen abschieben möchten. Der Ausbau der zentralen Sprachlabors, die Beschäftigung mit der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts und die Tendenzen zur Gründung von Sprachlehrinstituten könnten unter diesem Gesichtspunkt unter Umständen Beifall von der falschen Seite erhalten - man wird bei der Realisierung solcher Pläne darauf achten müssen, daß sie nicht von manchen Philologen als " sprachliche Vorschulen" oder reine Dienstleistungsbetriebe mißverstanden und ausgebaut werden. Aus alledem ergibt sich die Forderung, den heute im Sprachlabor arbeitenden Lehrkräften Informationsmaterial zur Verfügung zu stellen, das sie unaufdringlich auf die praktische Laborarbeit vorbereitet und zugleich die didaktischen Implikationen soweit verdeutlicht, daß sich Sprachlehre als wissenschaftlicher Forschungs- und Lehrbereich abzeichnet. Das gleiche Bedürfnis nach kurzer Information über die Grundlagen und didaktischen Möglichkeiten des Sprachlabors herrscht auch, wie Tübinger Erhebungen ergeben haben [7], bei den Studenten vor, die als " Schüler" an Sprachlaborkursen teilnehmen. Im Augenblick sind außer einem " pädagogischen Begleitstudium", das meist auf eine Lehrveranstaltung reduziert ist, didaktische Übungen im Studiengang der Lehrerstudenten nicht vorgesehen, obschon sie im Hinblick auf ihren späteren Beruf von den Studenten selbst gewünscht werden. Es gilt also, Material zu entwickeln, das den Studenten dazu verhilft, ihre eigene Sprachlaborarbeit als " Schüler" methodenbewußt zu erleben, und das Ausgangspunkt zukünftiger sprach- und mediendidaktischer Lehrveranstaltungen sein kann.

Solche Grundinformationen können damit zu Ansatzpunkten einer fundierten Praxis werden. Und zwar auch in jenen Bereichen, in denen es um die Auswahl der Sprachlaborsysteme, die Entscheidung für das eine oder andere Fabrikat und für einen

kommerziellen Sprachlaborkurs geht. Denn auch hier werden für die wissenschaftliche Arbeit entscheidende Weichen bisher nach Zufallskriterien gestellt: es gibt bislang kaum eine Käuferberatung bei der Anschaffung von Sprachlabors, bei der auf die verschiedenartigen didaktischen Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Systeme und Fabrikate hingewiesen würde.

Effektivitätsuntersuchungen der verschiedenen Laborsysteme wie HSA und HS bezogen sich bisher meist nur auf eine Schulart oder Schulstufe, sie können gerade für den Gymnasial- und Hochschulbereich kaum als Entscheidungshilfe herangezogen werden [8].

Es muß kurzfristig zur Verfügung gestelltes Instruktionsmaterial, das auch andere Hochschulen und Schulen anfordern können, erreicht werden, daß die Unterrichtstechnologie nicht länger der Optimierung und Multiplizierung überlebter Strukturen und Unterrichtsformen dient, sondern daß sie als Möglichkeit einer qualitativen Veränderung der Unterrichtswirklichkeit erkannt und genutzt wird.

3. Die Grundkonzeption des Sprachlabor-Lehrgangs

Als Konsequenz aus diesen Problemen und Überlegungen heraus habe ich am Zentrum für neue Lernverfahren der Universität Tübingen, das auch die Sprachlabors der Universität beherbergt und didaktisch " betreut", die Konzeption eines technisch objektivierten Einführungslehrgangs in die Sprachlaborarbeit entwickelt. Ursprünglich sollte dieser Lehrgang systematisch die sprachwissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen für die Sprachlaborarbeit bieten. Dementsprechend wurde die Befähigung der Lehrkräfte zu einem mediengerechten, didaktisch durchdachten Einsatz des Sprachlabors im Fremdsprachenunterricht als allgemeines Lernziel formuliert, aus dem der folgende Komplex von Kenntnissen und Fertigkeiten, die vermittelt und geübt werden sollten, abgeleitet wurde:

1. allgemeine Kenntnisse
- Stellung der Medien in einem didaktischen System
- Lernpsychologische Überlegungen zum Einsatz von Medien
- Grundkenntnisse in Theorie und Praxis der Programmierten Instruktion
- Grundkenntnisse über den Zusammenhang zwischen Didaktik und Linguistik

2. Beurteilungskriterien
- zur Auswahl geeigneter Sprachlaborsysteme und -fabrikate
- zur Auswahl für das Sprachlabor geeigneter Stoffe und Arbeitsaktivitäten
- zur Beurteilung kommerzieller Spachlaborprogramme
- zur Beurteilung von Lernerfolg und Programmqualität im Verlauf der Sprachlaborarbeit

3. Fertigkeiten
- Handhabung der Technik (aller Funktionen der Lehrerkonsolen)
- Ausnutzung der Technik für unterrichtliche Zwecke (Monitoring, Wechselsprechen u.ä.)
- Programmentwicklung, -herstellung und -revision
- Entwicklung von " Kontextmodellen"

Erste Erprobungen und die Befragung von Lehrkräften zeigten jedoch, daß die Bereitschaft zur Akzeptierung eines solchen Fortbildungslehrgangs bei den Lehrkräften solange gering blieb, wie die Grundlageninformation systematisch und nicht an praktische Hilfestellung gebunden vermittelt wurde. Wir haben deshalb unter Beibehaltung der Lernziele das Lehrgangskonzept im Sinne solcher Hilfestellung umgearbeitet, so daß die Grundlageninformation immer dort geliefert wird, wo sie konkrete Aufgaben verdeutlichen und lösen hilft. Es wird daher in diesem Lehrgang weder die Frage nach dem grundsätzlichen Sinn (oder Unsinn) des Sprachlabors gestellt noch für dieses geworben. Der Lehrgang hat vielmehr für diejenigen

001 101

Lehrkräfte, die wollend oder nicht wollend heute mit der Sprachlaborarbeit konfrontiert werden, die sachlichen Informationen zu vermitteln und die didaktischen Möglichkeiten und Grenzen dieses Mediums aufzuzeigen. Wir haben nach ersten Versuchen einen Aufbau des Lehrgangs gewählt, der diesem pragmatischen Ansatz Rechnung tragen dürfte und trotzdem eine systematische Informationsvermittlung sicherstellt: der Lehrgang entspricht in seiner Abfolge in etwa der Reihenfolge von Fragen und Problemen, die sich bei Anschaffung und Inbetriebnahme eines Sprachlabors ergeben. Er enthält im einzelnen folgende Abschnitte:

1. Verschiedene Sprachlaborsysteme und ihre didaktischen Konsequenzen
2. Checkliste zur Überprüfung der verschiedenen Fabrikate
3. Unterrichtliche Möglichkeiten bestimmter technischer Elemente
4. Programmtypen: systematischer Überblick unter sprachwissenschaftlichen und lerntheoretischen Gesichtspunkten
5. Einfache Techniken zur Herstellung von Sprachlabormaterialien
6. Kommerzielle Programme:Information und Beurteilung
7. Beurteilungsmöglichkeiten
8. Integration der Sprachlaborarbeit in den Fremdsprachenunterricht

Dieser Aufbau erweist sich auch bei einer Realisierung im Baukastensystem als günstig: für Adressaten, die zunächst einen Überblick erhalten wollen oder die gerade erst vor dem Kauf eines Labors stehen, werden zunächst die ersten fünf oder sechs Abschnitte in Frage kommen, während Lehrkräfte, die bereits erste Laborerfahrung haben, sich eher mit den Abschnitten 5 bis 8 auseinandersetzen werden.

Der Ausgang von den technischen Gegebenheiten in den ersten drei Abschnitten erscheint solange sinnvoll, wie diese nicht überbetont werden und auch die weiterführenden, über die gegenwärtige Unterrichtssituation hinausreichenden Möglichkei-

ten einbezogen werden (hier besonders Abschnitt 8). Das darf nicht rein verbal geschehen, es sind vielmehr Beispielprogramme und Modellstunden in den Kurs einzufügen. Zugleich muß eine Darbietungsform gewählt werden, die es den Lehrenden ermöglicht, Informationen des Kurses in ihre Unterrichtspraxis umzusetzen und mit ihren eigenen Erfahrungen wieder in den Lehrgang zurückzukehren. Das bedeutet: der Lehrgang muß personalunabhängig und technisch objektiviert präsentiert werden, so daß seine einzelnen Teile jederzeit an die Arbeitsstätte abrufbar sind. [8a]

4. Die Form der Darbietung

Die Form der Objektivierung kann von Baustein zu Baustein verschieden sein, doch schien es sinnvoll, ein Träger-Medium für die verschiedensten Darbietungen zu suchen, um den Lehrgang leichter handhabbar zu machen. Der Video-Recorder bietet sich zur Zeit als optimales Trägermedium an: hier läßt sich schriftliches Material (Skizzen, Aufgabenstellungen, Erläuterungen) über ein Lesegerät einblenden, Toninformationen (Beispiele von Sprachlaborprogrammen) lassen sich mit und ohne Bild einbeziehen, und für die Unterrichtsmitschau haben sich Video-Systeme ohnehin schon bewährt [9]. Gerade bei einem Baukastensystem, bei dem nicht jedem Interessenten der gesamte Lehrgang dargeboten werden muß, und für leichte Revidierbarkeit der Kursinnalte dürfte es kaum ein geeigneteres Instrument geben - was nicht heißen soll, daß nicht doch in einigen Fällen (z. B. bei den Checklisten) neben dem Video-Band auch schriftliches Material erstellt wird. Video-Systeme werden auch zum Training von Lehrverhaltensweisen verwendet [10], und dabei kann es vorteilhaft sein, wenn die vorausgehende Information bereits im selben Medium übermittelt und so der Umgang mit ihm erleichtert wird. Die Verbindung von Information und Übung innerhalb eines Gerätesystems, die beliebige Abrufbarkeit und die leichte Reproduzierbarkeit unterscheiden die Intentionen unseres Sprachlaborlehrgangs von sonstigen Fernstudienkursen, die schriftlich, über Rundfunk oder Fernsehen dargeboten werden. Dabei ist es nun keineswegs so,

Sof

daß wir den Lehrgang in Tübingen entwickeln und dann vertreiben wollen. Wir erstellen hier zunächst einen Lehrgang für den Eigenbedarf, der allerdings an interessierte Institutionen mit einem Geräte-Set ausgeliehen werden soll - einmal, um uns von den zahlreichen Anfragen durch Schulen und Hochschulen zu entlasten, zum andern, um zu überprüfen, ob unser Konzept eine praktische Lösung für die Ausbildungslücke im Bereich der Sprachlabordidaktik darstellt. Die Frage, ob wir selbst auf die Dauer zu einem Verleih der Video-Bänder übergehen oder aber den erarbeiteten Lehrgang an Bildstellen, didaktische Zentren o.ä. abtreten, ist noch nicht geklärt und wird sich erst beantworten lassen, ween die verschiedenen Institutionen ihre " Gerätestrategien" für den Video-Bereich entwickelt haben.

5. Lehrgangsentwicklung

Jedoch schon für den " Hausgebrauch" halten wir es für wichtig, daß die Lehrgangsentwicklung von allen betroffenen Disziplinen kontrolliert wird. Es gibt im Grunde ja keine speziell für den Bereich der Sprachlehre und Sprachlabordidaktik qualifizierten Experten so daß hier Vertreter der Philologien, der Erziehungswissenschaften, der Unterrichtstechnologie und der Unterrichtspraxis zusammenwirken müssen. In vielen Modellen für Sprachlehrinstitute ist hier der Kreis zu klein gezogen und auf die Philologen einerseits und die Unterrichtspraktiker andererseits beschränkt. Wenn Ewald STANDOP in seinem Studienplan zunächst einmal nur den Philologen ein Mitspracherecht im Sprachlehrinstitut einräumt und im Zusammenhang mit der Lehrerausbildung die Erziehungswissenschaft mit dem Satz abtut: " Gegen eine schulrelevante systematische Pädagogik... bestehen keine Bedenken" [11], so kännte hier der Keim für ein Fortbestehen einseitig fachbezogener Lehrerausbildung liegen, für die die systematische Erziehungswissenschaft (einschließlich Soziologie und Psychologie) anscheinend nichts beizutragen hat.

Unsere Lehrgangsentwicklung sollte von vornherein einen breiteren Bezugsrahmen haben: sie wird unter der Leitung des Ver-

fassers von wissenschaftlichen Hilfskräften und Studenten im Rahmen ihres " pädagogischen Begleitstudiums" (Anglisten, Germanisten, Romanisten mit sehr verschiedenen Studienschwerpunkten) oder eines methodisch-unterrichtstechnologisch orientierten Hauptstudiums (Schulpädagogik, Didaktik) durchgeführt. Außerdem wurde eine Kommission gebildet, der diese Mitarbeiter und darüber hinaus Lehrkräfte verschiedener Fachrichtungen der Universität, Gymnasiallehrer, der Leiter eines Studienseminars, Mitarbeiter des DIFF und anserer Institutionen angehören - hier werden Richtlinien erarbeitet und Manuskripte und fertige Filmteile begutachtet und revidiert. Gerade aus der Mitarbeit von betroffenen Lehrkräften und Studenten der verschiedenen Fachbereiche sind wesentliche Impulse für die konkrete Gestaltung des Lehrgangs hervorgegangen. Anders als in derart breit zusammengesetzten Projektgruppen dürfte eine solche Lehrmaterial-Entwicklung kaum adressaten- und problemgerecht möglich sein.

6. Stellenwert in einer neuorientierten Lehrerbildung

So wie der Lehrgang zur Einführung in die Sprachlaborarbeit im Augenblick von uns entwickelt wird, ist er zur Behebung akuter Notstände gedacht. Darüber hinaus aber wird objektiviertes Instruktionsmaterial gerade bei einer Neuorientierung und stärkeren Berufsbezogenheit der Lehrerausbildung an Bedeutung gewinnen:

Es wird dann den Studenten dazu führen, die Sprachlaborerfahrungen aus seinem eigenen Sprachenlernen /I/ methodisch zu reflektieren /II/, in Unterrichtsmitschau und Microteaching diesen Reflexionsprozeß mit der Unterrichtspraxis zu verbinden /III/ und in seiner späteren alltäglichen Unterrichtsarbeit in Schule oder Hochschule das Sprachlabor und Videogeräte effektiv zu nutzen, mit denen er in seinem Studium so weitgehend vertraut gemacht worden ist /IV/ [12]. Die Verflechtung dieser vier Ebenen in der Ausbildung des Fremdsprachenlehrers zeigt, daß Sprachlabor und objektivierte Lehrgänge nicht nur als Instrumente der fachlichen und sprachlichen Ausbildung, sondern als Träger einer mediendidaktischen und berufsbezogenen Neuorientierung der Ausbildung von Lehrern

und Hochschullehrern eine Schlüsselstellung einnehmen,die es bei der Konzipierung neuer Studiengänge und Organisationsformen zu berücksichtigen gilt - und zwar nicht, indem nun à la Mc LUHAN die Medien zur " Message" erklärt werden, sondern indem von den Ausbildungszielen her nach ihrem didaktischen Ort gefragt wird.

Anmerkungen:

1 R. Freudenstein, Unterrichtsmittel Sprachlabor (=Kamps pädag. Taschenbücher 42), Bochum o.J., S. 28

2 Vgl. zum Beispiel:E v. Trotsenburg, " Die Entwicklung von Innovationsmodellen für die Reform der Schule" in: Schulmodelle, Programmierte Instruktion und technische Medien, hrsg. von W. Zifreund, München 1968, S. 47-6o

3 Vgl. die entsprechenden Aussagen zur Programmierten Instruktion bei Zifreund, " Aufgaben einer Integration von Programmierter Instruktion in das Schulsystem" in: Schulmodelle..., a.a.O., S. 61-79, besonders S. 65

4 Die Notwendigkeit der Gründung von Fremdspracheninstituten, vorgelegt von der Arbeitsgemeinschaft ' Fremdsprachenpädagogik und Universität' (=LB-Papier Nr. 1), Braunschweig 1969

5 Vgl. zum Beispiel: R. Freudenstein, " Die Funktion moderner Mittler im Lehr- und Lernprozeß" in Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Studien-Begleitbrief 6, Weinheim 1969, S. 7-19, bes. S. 7 ff.

6 H. Weinrich, " Sprachlehre an der Universität" in: Ling. Berichte 1 (1969), S. 81-83; vgl. auch H.J. Krumm, " Sprachlaborarbeit an der Universität" in: pl 197o, Heft 4

7 Vgl. A. Widmann, " Sprachlaborkurse aus der Sicht der Teilnehmer in: pl 197o, Heft 4

8 Vgl. die kritischen Bemerkungen zu bisherigen Untersuchungen und den Versuch eines altersspezifischen Ansatzes bei R. Olechowski, Das Sprachlabor: Theorie-Methode-Effektivität, Wien 197o, besonders S. 67 f. und S. 76 f.

8a Unter Mitarbeit von G. Brunner, R J. Bunzel, K.D. Eubel, G. Grzyb, U. Krämer, R. Löffler, W. Lux, R. Metzger, G. Schneider sind Arbeitsfassungen der Abschnitte 1, 4 und 5 bereits fertiggestellt; die weiteren Teile sollen im Laufe des Jahres 1971 folgen

9 Vgl. A.O. Schorb, Unterrichtsmitschau - Fernsehanlagen im Dienste pädagogischer Ausbildung und Forschung, Bonn 1965

lo Am Zentrum für neue Lernverfahren der Universität Tübingen wurde unter Prof. W. Zifreund ein solches Lehrverhaltenstraining als " Microteaching" realisiert; vgl. hierzu W. Zifreund, Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen in Kleingruppen-Seminaren (= Beiheft 1 zur Zeitschrift pl), Berlin 1966

11 Ewald Standop, Prolegomena zu einem Studienplan für die akademische Ausbildung von Sprachlehrern und Philologen (AHD, Hochschuldidaktische Materialien Nr. 14), Hamburg 197o, S. 12; vgl. auch S. 15 f.

12 Ein solches " Querschnitt-Studienmodell" wird z.Zt. vom Verfasser am Zentrum für neue Lernverfahren/Tübingen entwickelt

Hans-Jürgen Krumm

ÜBER DIE EINBEZIEHUNG DER PRINZIPIEN DES PROGRAMMIERTEN LERNENS IN AUDIO-VISUELLE SPRACHLEHRSYSTEME

Nach erfolgreichen amerikanischen, britischen und skandinavischen Versuchen scheint die audio-visuelle Methode auch in Deutschland Eingang zu finden. Daß sie allerdings bisher hier aus einer Experimentierphase kaum herausgewachsen ist, liegt wohl daran, daß es sich um recht geschlossene Kurse handelt, die sich mit anderen Lehr- und Lernmitteln kaum integrieren lassen. Man sollte daher vielleicht, besonders im Hinblick auf programmiertes Lehrmaterial, nur die Übernahme unterrichtlicher Teilfunktionen durch audio-visuelle Mittel befürworten. Wir hätten demnach zwei Systeme zu unterscheiden: den mit herkömmlichen Unterrichtsverfahren integrierten audio-visuellen und den von diesen Medien voll übernommenen Sprachkurs. Letzterer dürfte nur für den Fernunterricht in Frage kommen.

Der Grundgedanke der audio-visuellen Methode besteht darin, visuelles und auditives Material miteinander zu verknüpfen, um so situatives Lernen zu ermöglichen. Bild und Ton werden als Einheit präsentiert. Visuelle und auditive Elemente sind dem Fremdsprachenlehrer seit langem nichts prinzipiell Neues mehr. Sie fanden und finden im Unterricht in der vielfältigsten Weise Verwendung. Es gibt aber auf dem Gebiet der visuellen und auditiven Unterrichtsmittel eine gewisse Trennungslinie zwischen solchen, die in hergebrachter Weise eingesetzt werden und solchen, bei denen die Prinzipien des programmierten Lernens mit verwendet werden. Für den auditiven Bereich kennen wir das Sprachlabor.

Wir haben uns die Frage vorzulegen, ob audio-visuelle Mittel im Fremdsprachenunterricht Prinzipien des programmierten Lernens assimlieren können und ob daraus vielleicht eine Sonderform von Sprachprogrammen entstehen könne.

Wodurch wird nun ein audio-visuelles Mittel als programmiertes Sprachmaterial charakterisiert? Um diese Frage zu beantworten, brauchen wir lediglich nach den Grundelementen programmierter

Instruktion zu fragen, ohne die gesamte Theorie ausbreiten zu müssen.

Diese sind:

1. Darbietung des Lehrstoffes in kleinen Portionen, in sog. Lernelementen.
2. Bestätigung oder Korrektur der Antworten mit lernverstärkender Wirkung.
3. Bestimmung von Lerntempo, Lernrhythmus und Lernzeitpunkt durch den Lernenden.
4. Individualisierung.

Der Fremdsprachenlehrer stand dem programmierten Lernen bisher mit Ausnahme der Sprachlaborarbeit recht ablehnend gegenüber. Man fragt: Kann programmiertes Lernen im Bereich des Sprachenlernens überhaupt einen sinnvollen Platz einnehmen? Prof. Correll rechnet das Fremdsprachenlernen zu den Anwendungsbereichen des programmierten Lernens, erkennt aber sehr wohl die Grenzen. Wenn sich auch die Erziehung zu freiem Sprechen, also die Hauptaufgabe des Fremdsprachenunterrichts, den Programmierungsmöglichkeiten entzieht, so können - sagt Correll - doch die grundsätzlichen Vorbedingungen auf programmiertem Weg geschaffen werden, unter denen freies Sprechen auftritt, nämlich der Besitz verfügbarer Wissens- und Verhaltensformen. Freudenstein hält dem in der Rezension eines von Correll herausgegebenen Buches entgegen, daß Lehrprogramme im Fremdsprachenunterricht vom inhaltlichen Anliegen her im Widerspruch zu den didaktisch-methodischen Prinzipien fremdsprachlicher Unterweisung stehen. Es ist fraglos richtig, daß programmiertes Lernen in der für andere Fächer geltenden Konzeption nicht in den Fremdsprachenunterricht übernommen werden kann. Lernprogramme zielen vorwiegend auf die Vermittlung von Wissen und Einsichten ab, während es im Fremdsprachenunterricht in erster Linie um den Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten geht. Wir alle wissen, daß das Wissen über die Sprache, das sog. Regelwerk, das früher an den Anfang des Sprachunterrichts gesetzt wurde, nicht unbedingt zum freien, spontanen Gebrauch der Fremdsprache führt. Wir wissen aber auch, daß bloßes Üben

besonders der Strukturen, bei denen der negative Transfer droht, nicht immer ausreicht und daß aus diesem Grunde die Einsicht in die sprachliche Struktur herbeigeführt werden muß. Daß es sich hierbei nicht um ein Vorherrschen grammatischer Erklärungen handeln darf, sondern um den Umgang mit grammatischen Strukturen, die ganz im Sinne von Lado während des Übens auch erklärt werden, muß ganz besonders unterstrichen werden. Ich möchte jedoch nicht unerwähnt lassen, daß die jeweilige Struktur hinsichtlich ihrer Besonderheit, hinsichtlich des Adressatenkreises und sonstiger Faktoren das 'Ob und Wie' einer programmierten Bewußtmachung bestimmt. Dies ist sehr zu beachten. In Anlehnung an Wolfgang Schulz müssen wir fordern, daß gerade im Fremdsprachenunterricht bei der Entwicklung eines Programms die didaktische Analyse zum wichtigsten Instrumentarium der Lernorganisation wird.

Die grammatische Struktur ist in einem Programm nicht aus dem Zusammenhang gerissen; sie ist gleichsam als Hilfsmittel zu verstehen, in einem Kommunikationsprozeß einen Dialog gestalten helfen. Das Wesen der Methode besteht darin, den Schüler in eine fiktive, jedoch aus dem Leben gegriffene Situation zu stellen, in der er zu einer durch Bild und Ton gesteuerten Kommunikation veranlaßt wird. Der Forderung des sog. ' oral approach' wird somit entsprochen. Erst nachdem der Lernende das ihm gestellte sprachkommunikative Problem gelöst hat, findet er selbständig in Analogie zu vorgegebenen Strukturmustern die entsprechende sprachliche Form. Nach einer ausreichenden Anzahl von Beispielen wird der Weg zur Einsicht und Analyse gebahnt.

Lassen Sie mich nun zur Verdeutlichung der aufgezeigten Prinzipien zwei Modelle für die programmierte Einführung von fremdsprachlichen Strukturen aufzeigen, die ich aus der Praxis heraus entwickelt und unter allerdings primitiven Bedingungen im Unterricht erprobt habe. Die Ergebnisse dieser Versuche stimmen mich zwar zuversichtlich, berechtigen mich jedoch nicht, im Augenblick verbindliche Aussagen zu machen.

Modell 1

Die Strukturen werden - wie bereits angeklungen - im Dialog erarbeitet. Auf Bild- und Verbalstimuli bildet der Lernende den ' response ', und zwar in Analogie zu vorgegebenen Strukturmustern. Ich möchte versuchen, dies an einem Beispiel zu verdeutlichen. Es geht um die Unterscheidung zwischen s- und of - Genetiv. Eine Abbildung zeigt einen Jungen mit einem Buch. Der durch das Tonbandgerät gegebene Stimulus ' Is it Father's book?' wird vom Lernenden mit ' No, it's Bob's book' beantwortet, worauf als ' reinforcement' ' Yes, it's Bob's book' folgt.

Die Anzahl der ' items' dieser ersten Phase und eine evtl. notwendige Wiederholung hängen von der zu erlernenden Struktur ab. Die Einführung läuft im Dreiphasendrill ab, um beim Schüler nicht bereits jetzt das Gefühl zu erzeugen, einem Drill ausgesetzt zu sein. Er soll vielmehr in ein zwangloses Gespräch mit dem unsichtbaren Sprecher geführt werden. In der zweiten Phase wird nach dem gleichen Prinzip mit dem Beispielmaterial zum of - Genetiv verfahren. Nachdem auch hier das notwendige Strukturmaterial erarbeitet worden ist, folgt im Schriftbild eine Gegenüberstellung der in der ersten und zweiten Phase gesprochenen Sätze. Mittels der zur Verfügung stehenden drucktechnischen Möglichkeiten, der Beigabe eines Teils des zu den Sätzen gehörenden Bildmaterials und verschiedener an dieser Stelle nicht zu erörternder Einhilfestimuli wird der Lernende zur Einsicht in die Struktur geführt. Hieran schließt sich in der Testphase eine Leistungskontrolle zu 1 und 2 an.

In einem derartigen audio-visuellen Programm werden Sehen, Hören und Sprechen verbunden.

Modell 2

Im ersten Modell erfolgt die Gegenüberstellung kontrastierender Formen, mittels derer der Schüler auf formale Besonderheiten der Strukturen aufmerksam gemacht wird, erst in der dritten Phase. Es wäre eine Überforderung des Lernenden, würde man von ihm

in der Einführung Analogiebildungen zu kontrastiertem, nur auditiv präsentiertem Strukturmaterial abverlangen.

In dem nun skizzierten Modell kann die Kontrastierung sofort vorgenommen werden, allerdings nur bei sofortigem Einbezug des Schriftbildes. Wie beim ersten Modell wird der Stimulus durch Bild und Ton gegeben. Die vom Schüler zu gebende Antwort ist nun aber inhaltlich im Schriftbild so weit vorgeformt, daß er nur eine Ergänzung zu machen hat. Der Stimulus des Sprechers wird mit einem ganzen Satz beantwortet. Nach der Bestätigung hat der Schüler den Satz niederzuschreiben bzw. die Lücke auszufüllen. Wiederholung, Bewußtmachung und Leistungskontrolle entsprechen dem Verfahren des ersten Modells.

Hier handelt es sich um ein Sehen, Hören, Sprechen und Schreiben verbindendes Programm. Ihm dürfte bei schwierigen Strukturen oder schwer zu steuernden ' responses' der Vorzug zu geben sein.

Eine derartige Einführung in eine grammatische Struktur darf als Grundlage für sich darauf aufbauende schriftliche und mündliche Übungen betrachtet werden. Was die mündlichen Übungen anbelangt, die zur Verfestigung der Strukturen zu Sprachgewohnheiten beitragen sollen, können wir in einem audio-visuellen Lehrsystem ganz auf die im Sprachlabor gebräuchlichen Verfahren und Programme zurückgreifen.

Die schriftlichen Übungen können nach einem sog. tutorialen Modell angelegt werden, d.h. dem Schüler werden bei der Lösung der Aufgaben graduierte Lernhilfen auditiv gegeben, die dem vom programmierten Lernen her bekannten Grundsatz von ' prompting and fading' gehorchen. Eine solche Verfahrensweise bedient sich des Prinzips der kleinen Schritte. Die Einhilfestimuli, die weithin Hinweise auf die Struktur beinhalten, sind wohldurchdacht und dosiert einzuplanen, damit mechanisches Lernen verhindert und kognitives ermöglicht wird. Das Prinzip der ' tutored exercises' gilt für grammatische Übungen verschiedener Art, Übersetzungen usw.

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, daß zwischen einem Sprachprogramm und dem auf Vermittlung von Kenntnissen abzielenden Programm anderer Fächer nur eine geringe Verwandtschaft besteht, obwohl wesentliche Elemente des programmierten Lernens übernommen werden.

Läßt sich nun in derartigen Programmen auch eine Individualisierung ermöglichen? Wir wissen, daß als wesentliches Element programmierter Verfahrensweisen die Individualisierung gilt. Die Adaption versucht, das Arbeitstempo und in verzweigten Programmen den Stand der Kenntnisse und Fertigkeiten zu umgreifen. Daß dies nicht zufriedenstellend gelöst werden kann, wissen wir inzwischen. Nur die Computertechnik erlaubt es, wesentlich differenziertere individuelle Lehrwege zu bilden. Darum kann auch in Sprachprogrammen für den audio-visuellen Unterricht nur ein bescheidener Versuch in dieser Richtung gemacht werden, und zwar durch Wiederholungen, Sprünge bzw. Zusatzaufgaben. Der schwache Schüler, dem am Ende der vorgesehenen Induktionskette die Einsicht in die Struktur noch nicht gelingt, arbeitet eine weitere durch. Da die Zahl der zum Herausarbeiten bestimmter Fertigkeiten erforderlichen Übungen beträchtlich variiert, sind in das Übungsprogramm mehrere zur gleichen Struktur gehörende Übungen einzuplanen,die dem Schüler entsprechend dem Resultat der Zwischentests zugewiesen werden. Im Lehralgorithmus ist demnach die einem Schüler zustehende Übungszahl nicht von vornherein festgelegt, sondern richtet sich nach seinem Fortschreiten.

Da die Beanspruchung mehrerer Kanäle (z. B. des visuellen und des auditiven) rasch zu Ermüdungserscheinungen führt, andererseits aber ein planmäßiger Wechsel von rein auditiven, rein visuellen und audio-visuellen Übungen einem Nachlassen der Konzentration und dem Auftreten von Sättigungserscheinungen entgegenzuwirken vermag, ist bei Kursverfahren und besonders beim Fernkurs ein wohldurchdachter rhythmischer Wechsel der Darbietungs- und Arbeitsweisen vorzusehen.

Lassen Sie mich nun zum Schluß noch einige Sätze zum Programmträger sagen. Für den audio-visuellen Unterricht in den Fremd-

sprachen sind mit Lehrer- und Schülerspur ausgestattete Lehrgeräte notwendig, die eine synchronisierte Darbietung akustischer und visueller Lehrmaterialien ermöglichen. Auf dem Markt befindliche apparative Medien sind auf ihre Methodenspezifität zu untersuchen. Keinesfals darf eine apparative Lernhilfe wegen ihrer besonderen Konstruktions- und Funktionsweise eine bestimmte nur mögliche Programmgestaltung erzwingen. Vielmehr muß die Entwicklung solcher Geräte nach von der Pädagogik konzipierten Modellen erfolgen. Ob und inwieweit der Fernsehempfänger zur apparativen Lernhilfe werden kann, ist fraglich. Die Entwicklung medienadäquater Programme dürfte mit nicht unerheblichen Schwierigkeiten verbunden sein. Ich glaube, daß das Schulfernsehen kaum über eine enrichment-Funktion hinausgelangen wird. Notwendig ist aber die Entwicklung monovalenter audio-visueller Mittel für die Organisation des Lernprozesses unter Einbeziehung von Verfahrensweisen der programmierten Unterweisung, d.h. lehrplanbezogener Mittel, die je nach Notwendigkeit und auch nach Wunsch in den Unterricht integriert werden können.

Klaus Hinz

LINGUISTIK UND SCHÜLERGRAMMATIK - ZUR AUFGABE EINER ARBEITSGRUPPE " THEORETISCHE GRAMMATIK"

0. Einleitende Bemerkung

Eines ist heute klar: Der Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen kann nur dann wirklich effektiv sein, wenn er seine Basis in den Erkenntnissen vor allem auch der modernen Linguistik hat . Der Weg dazu geht über den Lehrer. Man hat an fortschrittlichen philologischen Seminaren daraus den Schluß gezogen: Wenn die späteren Fremdsprachenlehrer linguistisch ausgebildet werden, wird sich schon alles zum Guten wenden. Das ist eine Illusion. Linguistik ist e i n e Sache, Fremdsprachenunterricht ist eine a n d e r e .

Ich möchte diesen Unterschied aufzeigen an einem Beispiel aus dem Bereich der Grammatik. Zunächst ein paar linguistische Formulierungen zu einem bestimmten sprachlichen Sachverhalt, dann zum selben Sachverhalt eine Darstellung, wie sie in einer modernen Schülergrammatik stehen könnte.

1. Linguistische Feststellungen

1.1 Der Rahmen

Das Modell, in dessen Rahmen wir uns bewegen wollen, sieht man im Prinzip im folgenden Diagramm 1:

Die Strata des Englischen

Stratum	Beispiele von Zeichen	Name der Zeichen
XIV	/"English"/	litereme
XIII	/"Elizabethan times"/"Victorian times"/	epocheme
XII	/"Shakespeare"/ /"T.S. Eliot"/	opereme
XI	/"A Taste of Honey"/ /"Macbeth"/	drameme
X	/"On the telephone"/ /"In the street"/	conversationeme
IX	/How are you? - Very well, thank you./	texteme
VIII	/Could I have some of these, please? - Certainly, sir./	communicateme
VII	/You don't look forty. You look a sort of well-preserved sixty/	uttereme
VI	/He could not see the little canal./	syntacteme
V	/a tall building/	logeme
IV	/cleverest/ /building/	lexeme
III	/klevə/ /bild/ /iŋ/ /ist/	morpheme
II	/e/ /i/ /l/ /ŋ/ /k/ /s/	phoneme
I	/"nasal"/ /"oral"/ /"alveolar"/	articuleme

Ich unterscheide 14 Ebenen oder Strata des Englischen, die Zeichen auf jedem Stratum werden verstanden als Kombinationen aus Elementen, die im Prinzip vom jeweils nächstniederen Stratum stammen. Anders herum und konkreter ausgedrückt: Gruppen von Artikulemen, die nach bestimmtenfestgelegten Regeln kombiniert sind, ergeben Phoneme; Phoneme, unter Anwendung bestimmter Kombinationsregeln, ergeben Morpheme usw.

Hier soll ein Problem aus dem syntaktemischen Bereich herausgegriffen werden.

1.2 Bemerkungen zur Grundstruktur des Syntaktems

Die Syntakteme des Englischen zerfallen in zwei Hauptklassen,

in die major syntactemes und die minor syntactemes. (Minor syntactemes sind z. B. " Not that I don't thank you for the liquor. - I do. - No fresh stock. - Yes. - Jack!") Uns interessieren im gegenwärtigen Zusammenhang bestimmte Eigenschaften der major syntactemes.

Major syntactemes sind Kombinationszeichen, wie alle sprachlichen Zeichen außer den Artikulemen. Die Elemente, aus denen sie kombiniert sind, sind im Prinzip Logeme. Die Logeme sind hierarchisch geordnet. Als Beispiel diene das Syntaktem " He put one hand in the air". Es besteht, wie Diagramm 2 zeigt, aus vier Logemen. Das zweite Logem ist der Kern, die andern gliedern sich diesem Kern an.

2) Syntaktem

Logem	Logem	Logem	Logem
He	put	one hand	in the air
Ad	H	Ad	Ad

Diese hierarchische Ordnung der Elemente (übrigens nicht die einzige Art der Kombination) findet sich auch auf anderen Strata (Diagramm 3):

3) Logem

Lexem	Lexem	Lexem
the	old	fisherman
Ad	Ad	H

Lexem

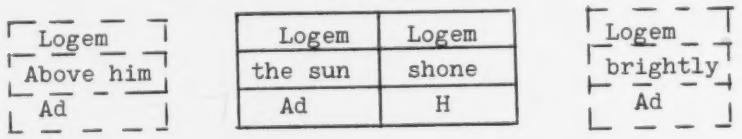
Morphem	Morphem
fɑ:m	ə
H	Ad

Wir nennen das Kernelement jeweils head, die andern Elemente jeweils adjuncts.

Auf dem syntaktemischen Stratum ist es wichtig, daß wir die adjuncts in zwei Klassen unterteilen, in solche, die vom Kern her gefordert werden, und solche, die außerdem zugelassen sind: die ersteren nennen wir necessary, die andern free. Zu welcher Gruppe ein adjunct jeweils gehört, läßt sich etwa mit

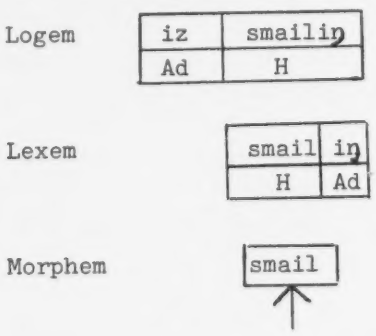
Hilfe der Glinzschen Abstrichmethode ermitteln. Dabei ergibt sich, daß in dem Syntaktem " He put one hand in the air" alle drei adjuncts notwendig sind; für das Syntaktem " Above him the sun shone brightly" ergibt sich, daß die Logeme "above him" und " brightly", strukturell gesehen, fehlen könnten, also free adjuncts sind. Diese Eigenschaft wird hier angedeutet durch die gestrichelten Kästchen (Diagramm 4).

4)



Eine weitere Untersuchung dieses Phänomens zeigt, daß es drei verschiedene Typen von verb phrases gibt, solche die ein necessary adjunct, solche die zwei und solche, die drei brauchen. Zu welchem Typ ein verb phrase jeweils gehört, hängt von einem bestimmten Morphem im verb phrase ab (Diagramm 5):

5)



Wie das Beispiel zeigt, ist verantwortlich für die Struktur eines Syntaktems, daß den verb phrase " is smiling" als "head" enthält, das head des Lexems, welches als head im verb phrase fungiert.

Im folgenden sei nun gezeigt, wie die oben beschriebenen Eigenschaften der Syntaktemstruktur in einer Schülergrammatik dargestellt werden könnten, d.h. in Regeln, die etwa auch schon ein zwölf- oder dreizehnjähriger Schüler verstehen und nutzbar machen kann.

2. Darstellung in der Schulgrammatik

A. Why some sentences have more parts than others

I. The verb and the necessary parts of a sentence

6)

1.	shone
2.	smiled
3.	were
4.	was
5.	folded
6.	has
7.	put
8.	told

These are not sentences. They are only parts of sentences.
We call them verbal parts.

---

7)

	I	
1.	The sun	shone
2.	The old fisherman	smiled
3.	his clothes	were
4.	it	was
5.	he	folded
6.	this place	has
7.	he	put
8.	he	told

Only the examples 1 and 2 are sentences.
There is still something missing in the other examples.

---

8)

	I		II
3.	His clothes	were	wet.
4.	It	was	on a bank of sand.
5.	He	folded	it.
6.	This place	has	no name.
7.	he	put	one hand
8.	he	told	the man

Now the examples 3, 4, 5 and 6 are sentences, too.
But the examples 7 and 8 are not, there is still something missing.

---

9)

	I		II	III
7.	He	put	one hand	in the air.
8.	He	told	the man	everything.

Now also the examples 7 and 8 are sentences.

---

10) There are sentences that must have a verbal part and at least <u>one more part</u>.
There are sentences that must have a verbal part and at least <u>two more parts</u>.
There are sentences that must have a verbal part and at least <u>three more parts</u>.

How many parts a sentence must have at least depends on the verb in the verbal part. For example

11) with the verb <u>shine</u> we need at least <u>one</u> more part to make a sentence,
with the verb <u>fold</u> we need at least <u>two</u> more parts to make a sentence,
with the word <u>put</u> we need at least <u>three</u> more parts to make a sentence.

* valence is pronounced [ˈveiləns]

11) We say

the verb	shine	has	one valence *	I shine
the verb	fold	has	two valences	I fold II
the verb	put	has	three valences	I put II III

So there are three kinds of verbs in English:

12)

one-valence verbs:	✓
two-valence verbs:	✓
three-valence verbs:	✓

II. Free parts of the sentence

13)

1.	The sun	shone.		
5.	He	folded	it.	
7.	He	put	one hand	in the air.

These sentences are complete because they have all the necessary parts. But if you look them up in our text, [6] you will find that they are actually much longer:

14)

1.	Above him,	the sun	shone	brightly.
5.	He	folded	it	carefully.
6.	When he saw the boat again,	he	put	one hand in the air.

A sentence may contain more parts than are absolutely necessary. Parts that are not absolutely necessary are called free parts.

Most sentences contain necessary and free parts.

* valence is pronounced

---

3. Zur Aufgabe einer Arbeitsgruppe " Theoretische Grammatik"

Zwischen der linguistischen und der schulgrammatischen Darstellung klafft eine Welt. Diese Welt zu überbrücken, d.h. linguistische Erkenntnisse umzusetzen in Schülergrammatik (unter Heranziehung z. B. von lernpsychologischen Erkenntnissen), das ist die Aufgabe des Fremdsprachenlehrers. Die Methode solcher Umsetzung k a n n man nicht, sondern muß man lernen. Man müßte sie lernen an der Universität, d.h. also an unseren Fremdspracheninstituten.

Nun wäre die Universität aber überfordert, wollte sie dies im gesamten Beriech der Grammatik leisten. Das kann höchstens exemplarisch, und das heißt punktuell geschehen.

Eine punktuelle Ausbildung hinwiederum nützt dem späteren Fremdsprachenlehrer wenig, der später in der Praxis drei oder vier oder noch mehr Stunden täglich Englisch unterrichtet, in jeder dieser Stunden mit einem andern grammatischen Problem konfrontiert.

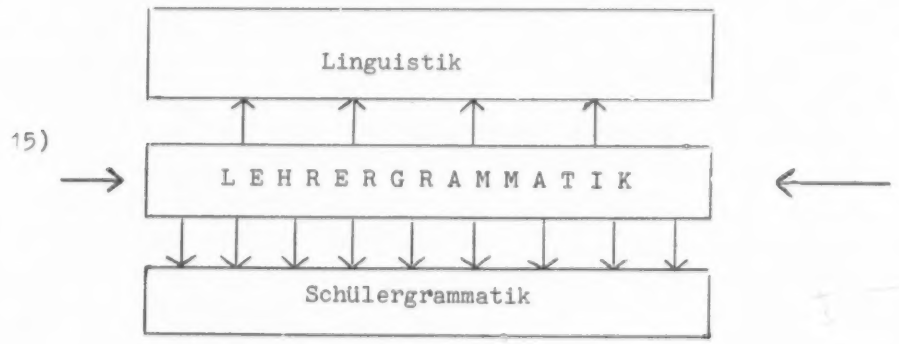
Er ist nur dann vernünftig ausgebildet, wenn er über den gesamten Bereich der Grammatik Bescheid weiß.

So stehen wir also vor dem Dilemma, daß eine linguistische Ausbildung für den Fremdsprachenlehrer nicht genügt, sondern daß wir auch die methodische Umsetzung der Linguistik in Schülergrammatik lehren müssen, aber daß wir dies nicht im gesamten Bereich der Grammatik leisten können. Wir müssen deshalb ein abkürzendes Verfahren suchen. Die Abkürzung besteht darin, daß wir dem Studenten eine Zwischenstufe vermitteln zwischen Linguistik und Schülergrammatik. Nennen wir diese Zwischenstufe " Lehrergrammatik".

Eine solche Lehrergrammatik muß u.a. folgende Grundforderungen erfüllen:

a) Sie muß deutlich die Beziehungen zur Linguistik zeigen; man muß erkennen, daß sie aus linguistischen Erkenntnissen abgeleitet ist.
b) Sie muß ihrer Anlage nach direkt die Umsetzung in Schülergrammatik erlauben.

15)



Eine solche Lehrergrammatik zu programmieren (und nur in programmierter Form wird es möglich sein, sie effektiv zu lehren) - darin sehe ich die Aufgabe einer zu gründenden Arbeitsgruppe " Theoretische Grammatik".

Burkhard Leuschner

FACHSPEZIFISCHE ENGLISCHKURSE IM HOCHSCHULBEREICH

Die im folgenden entwickelten Gedanken basieren auf Erfahrungen des Verf. im Rahmen einer Hochschule und auf einer von ihm veranstalteten Umfrage im gesamten deutschen Hochschulbereich. Sie beziehen sich ausschließlich auf fachspezifische Englischkurse, dürften jedoch in vieler Hinsicht auch für analoge Kurse in anderen Sprachen relevant sein.

Von ihrer Anlage her bietet die Hochschule - insbesondere die in ihrem Namen bereits einen Gesamtheitsanspruch bekundende Universität - ideale Voraussetzungen für die Entwicklung und Durchführung fachspezifischer Sprachkurse. Eine Umfrage, die einer ersten Bestandaufnahme dienen sollte, ergab jedoch, daß diese Voraussetzungen kaum genutzt werden, daß die Universität auf diesem Gebiet ihren Verpflichtungen gegenüber der Gesellschaft nicht nachkommt und nicht einmal den Eigenbedarf zu decken vermag.

Die Lage ist sehr unübersichtlich. Fachspezifische Englischkurse werden von den verschiedenen Disziplinen zumeist in Selbsthilfe organisiert oder von den für die sprachpraktische Ausbildung der Philologiestudenten Verantwortlichen nur nebenbei betreut.

Mangelnde Koordination und eine ausgesprochen dürftige personelle und sachliche Ausstattung dieses Ausbildungszweiges kennzeichnen die heutige Lage. So ist es nicht verwunderlich, daß die Führung heute außerhalb der Hochschule liegt. Industrie und Verwaltung haben die Initiative ergriffen und fachspezifische Sprachkurse für ihren Eigenbedarf entwickelt. Diese Kurse sind didaktisch oft erheblich besser konzipiert als vergleichbare Anstrengungen im Hochschulbereich. Dies gilt insbesondere für den programmierten Sprachunterricht, der auf der Universität relativ spät und zumeist nur unter Zuhilfenahme kommerzieller Programme eingesetzt hat. Die letzteren sind in ihrer Mehrzahl ohnehin sehr problematisch, da sie vielfach ohne große didaktische Reflexion für einen allzu aufnah-

mebereiten Markt entwickelt wurden. Hier muß die Hochschule aufgrund ihres politischen Auftrags die Initiative ergreifen und Programme entwickeln, deren alleiniger Bewertungsmaßstab ihre didaktische Eignung ist.

Eine erste Untersuchung der wichtigsten didaktischen und organisatorischen Probleme von fachspezifischen Sprachkursen muß zunächst in der Frage nach der Zielgruppe und den Lernzielen Klarheit schaffen. Der Hochschulbereich weist eine relativ überschaubare und im gewissen Maße sogar homogene Zielgruppe auf. Es handelt sich fast ausschließlich um Studenten bestimmter Fachrichtungen. Gleichzeitig erlaubt die Struktur der Hochschule eine unmittelbare Kontaktaufnahme zwischen den Sprachdozenten und der Vertretern der an fachspezifischen Kursen interessierten Disziplinen. Die inhaltliche Abstimmung dieser Kurse auf die Erfordernisse des Fachs kann in der Form eines integrierten Studienplans erfolgen, in welchem beispielsweise der fachspezifische Englischkurs zu einem festen Bestandteil der fachlichen Ausbildung wird. Noch wichtiger als dieser organisatorische Vorzug ist jedoch die relative Homogenität der Gruppe in Bezug auf ihre Sprachkenntnisse. Bei der Planung von fachspezifischen Kursen kann man ein bestimmtes Niveau der Sprachbeherrschung erwarten und durch Eingangstests überprüfen. Dieses Niveau ist, obwohl im Vergleich zu den in anderen Ländern erzielten Leistungen noch zu niedrig, erheblich höher als man bei Sprachkursen außerhalb der Hochschule voraussetzen kann. Es ist weiterhin bekannt, daß fachspezifische Sprachkurse außerhalb der Hochschule im Hinblick auf diese beiden didaktischen Prämissen, Homogenität und Niveau, mit großen Anlaufschwierigkeiten belastet sind und gewisse Mängel in vielen Fällen nie völlig beheben können.Dies trifft vor allem für die schriftliche Ausdrucksfähigkeit zu.

Die Beschränkung der Zielgruppe auf den Hochschulbereich bedeutet nicht, daß das entwickelte Material nur dort Verwendung finden kann. Die Zukunft wird nicht nur ein erhebliches Anwachsen der eigentlichen Zielgruppe mit sich bringen, sondern auch eine verstärkte Nutzung von intern erarbeitetem Lehrmaterial außerhalb des engeren Hochschulbereichs. Kontaktstudium,

ÖSI 125

Fernstudium und analoge Kurse an anderen Bildungseinrichtungen eröffnen dem an der Hochschule tätigen Sprachdidaktiker ein weites Betätigungsfeld.

Die Bestimmung der Lernziele läßt sich nicht einseitig von spezifischen Anwendungsbereichen her vornehmen. Paradoxerweise bestimmen in diesem Falle auch die Mittel den Zweck. Wer die unmittelbaren fremdsprachlichen Anforderungen untersucht, mit denen sich Studenten verschiedener Fachrichtungen konfrontiert sehen, wird zunächst nur ein Lernziel erkennen, das Verständnis von Fachtexten. In vielen Fächern sind die Anfangssemester auf einführende Standardwerke in englischer Sprache angewiesen. Selbst wenn eine deutsche Übersetzung vorhanden ist, ziehen viele Studenten das Original wegen seiner größeren syntaktischen und terminologischen Klarheit vor. Im Laufe ihres Studiums stoßen sie dann immer wieder auf englischsprachige Fachliteratur. Die Zielvorstellung des Textverständnisses,d.h. das Verstehen schriftlicher fachbezogener Aussprachen in der Fremdsprache, läßt sich in der Theorie gut abgrenzen, in der Unterrichtspraxis jedoch kaum isolieren. Ein Hinarbeiten auf dieses Lernziel wäre ohne gleichzeitige - aber unbeabsichtigte und daher konzeptionslose - Einbeziehung anderer Lernziele nicht möglich. Nur in der Überprüfung könnte sich eine derartige Einengung praktizieren lassen, so etwa durch Vorlage eines Fachtextes mit einem entsprechenden ' comprehension test'. Das Lernziel muß also aus didaktischen Erwägungen erweitert werden.

Eine weitergehende Untersuchung der fachlichen und späteren beruflichen Anforderungen an die Zielgruppe zeigt, daß die anfänglich ins Auge gefaßte Isolierung des Textverständnisses auch von dieser Warte her nicht vertretbar ist. Es ergibt sich vielmehr eine ganze Skala von sprachlichen Fertigkeiten, die der Student eines bestimmten Fachs und der spätere, ausgebildete Akademiker in seiner Berufspraxis beherrschen sollte. Außer der Notwendigkeit, schriftliche Äußerungen in Fachtexten zu rezipieren, erweist es sich bereits im heutigen Lehrbetrieb als entscheidender Vorzug, den englischsprachigen Äußerungen ausländischer Dozenten folgen zu können. Viele Hochschulen haben bereits heute ausländische Hochschullehrer, vornehmlich

aus dem angelsächsischen Bereich, für reguläre Lehrveranstaltungen verpflichtet. In Zukunft wird sich kaum eine Disziplin eine Beschränkung ihres Berufungsverfahrens auf den bundesrepublikanischen oder deutschsprachigen Raum leisten können, wenn sie personell den Anschluß an die internationale Forschung wahren will. Deshalb müssen alle Studenten in die Lage versetzt werden, auch mündlich vorgetragenen Lehrstoff zu verstehen.

Die oben skizzierte internationale Mobilität des Lehrkörpers wird in einer ebenfalls wachsenden Mobilität der Studentenschaft ihre Entsprechung finden. Dies wird besonders dann der Fall sein, wenn die allgemein verfochtene Einteilung in Grund-, Haupt- und Aufbau- bzw. Forschungsstudien in den Studienplan verankert ist. Die dritte, forschungsintensive Phase der Ausbildung wird in vielen Fächern einen Aufenthalt an einem renommierten ausländischen Hochschulinstitut erforderlich machen. Für den einzelnen bedeutet dies, daß er außer den beiden ersten, rein rezeptiven Fähigkeiten über weitere sprachliche Fertigkeiten verfügen muß. Hierzu zählen: Konversationsfähigkeit; die Fähigkeit, sich zusammenhängend mündlich zu gewissen Problemen zu äußern; im schriftlichen Bereich Korrespondenzfertigkeit und die Fähigkeit, sich stilistisch einwandfrei auszudrücken, beispielsweise in einem Aufsatz.

Bei der eingangs erwogenen Beschränkung auf ein Lernziel, das Verstehen fachspezifischer Texte, sahen wir uns mit einer didaktisch kaum realisierbaren Aufgabe konfrontiert. Auch für die nunmehr aufgezeigten Lernziele dürfte eine Isolierung von anderen Fertigkeiten nicht zu verwirklichen sein. Ein Kurs in fachspezifischer Konversationsfähigkeit wäre bei Einengung des Lernziels nur möglich, wenn das fachspezifische Vokabular beim Lernenden als bekannt vorausgesetzt werden kann. Der Kurs könnte sodann bestenfalls die Form immer neuer Drills mit längst bekanntem Wortmaterial annehmen. Die Vielfalt der notwendigerweise zu erlernenden Fertigkeiten und das inhärente didaktische Problem der Einengung lassen vielmehr nur einen Weg offen, den der didaktisch bewußt berücksichtigten Ver-

mittlung verschiedener Sprachfertigkeiten. Die Forderung nach didaktischer Integration wird auch durch lernpsychologische und ökonomische Gesichtspunkte gestützt. Die gleichzeitige Vermittlung verschiedener Fertigkeiten - z. B. Textverständnis und mündliche Ausdrucksfähigkeit - kommt lernpsychologisch den natürlichen Erwartungen des Lernenden entgegen. Außerdem gestattet die personelle und materielle Kapazität dieses Ausbildungszweiges an den Hochschulen nicht die Planung und Durchführung von Intensivkursen für spezifische Sprachfertigkeiten. Hinzu kommt, daß derartige Intensivkurse lernpsychologisch und didaktisch erst bei Erreichen eines noch näher zu bestimmenden Niveaus der allgemeinen Sprachbeherrschung vertretbar sind, was bei den Hochschulen zur Zeit ohnehin utopisch erscheint.

Mit der Erkenntnis, daß eine gleichzeitige Vermittlung mehrerer Sprachfertigkeiten unumgänglich ist, begegnet uns das Problem ihrer Gewichtung. Welche Fertigkeiten sollten bevorzugt vermittelt werden, und welche Möglichkeiten der Stufung existieren? Wenn wir von den schon aufgezeigten Anforderungen im Studium und in der Berufspraxis ausgehen, so steht zunächst das eingangs aufgezeigte Lernziel des Verstehens von Fachtexten im Vordergrund. Der Student sollte bereits in den ersten beiden Fachsemestern in die Lage versetzt werden, englischsprachige Standardwerke ohne große Mühe zu lesen und den dort dargebotenen Stoff in sein Studium einzubringen. Für den Sprachdozenten ergibt sich sonst zunächst die Frage nach den spezifischen sprachlichen Merkmalen dieser einführenden Standardwerke. Selbst ohne statistisch gesicherte Frequenzanalysen werden offenkundige Rekurrenzerscheinungen im Vokabular und in geringerem Maße in der Syntax dieser Fachtexte seine Aufmerksamkeit erregen und bei der didaktischen Planung von ihm berücksichtigt werden. Wenn man von außergewöhnlichen stilistischen Merkmalen einzelner Verfasser absieht, werden die beobachteten syntaktischen Merkmale wohl kaum auf die Standardwerke eines einzigen Fachs beschränkt sein, sondern eher als Elemente eines " wissenschaftlichen Stils" mehr oder weniger in allen Disziplinen anzutreffen sein und somit bei der Planung und Durchführung von spezifischen Kursen für andere

Fächer genutzt werden. Das einmal ermittelte fachspezifische Vokabular wäre nach den Gesichtspunkten der Schwierigkeit und Gewichtigkeit zu präsentieren. Der erstere Aspekt ließe sich vermutlich ohne größere Untersuchungen berücksichtigen, während die Beurteilung der Gewichtigkeit, die keineswegs mit der Frequenz identisch ist, vom Dozenten eine mehr als oberflächliche Kenntnis des jeweiligen Fachs verlangt.

Die Präsentation von Fachleuten mit ihrem weitgehend noch unbekannten spezifischen Vokabular wird nicht ohne akustische Hilfestellungen - durch den Dozenten selbst oder einen Tonträger - möglich sein. Zur semantischen Fixierung des neuen Vokabulars in einem fachspezifischen Kontext wird auch der Lernende sprechen müssen. Bei einem derart komplexen Lernprozeß werden außer dem hier als zentral angesehenen Textverständnis des Lernenden u.a. seine Aussprache, seine mündliche Ausdrucksfähigkeit und seine Beherrschung der Syntax gefördert. Wenn einführende fachspezifische Kurse ihr wichtigstes Ziel, die Vermittlung des zumeist nicht sehr umfangreichen fachspezifischen Vokabulars und die Vertrautmachung mit den besonderen syntaktischen Strukturen der betreffenden Texte, mithin also die Fähigkeit, Fachleute zu verstehen, erreicht haben, wären in weiterführenden Kursen die anderen Fertigkeiten nunmehr verstärkt zu fördern, insbesondere die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit. Kurse in schriftlicher Ausdrucksfähigkeit scheinen in einer Hinsicht unproblematisch zu sein. Sie schließen vorerst die Verwendung des Sprachlabors aus, welches bestenfalls Drill-Sequenzen bieten könnte.

Die vorhergehenden grundsätzlichen didaktischen Überlegungen zur Problematik fachspezifischer Englischkurse lassen bereits die Meinung des Verfassers erkennen, derzufolge einführende Übungen in programmierter Form angeboten werden sollten. Dies erscheint u.a. aus wirtschaftlichen Gründen erforderlich. Allerdings muß der programmierte Unterricht durch Gruppenunterricht ergänzt werden. Für diese Einschränkung sprechen nicht nur technische Einwände, etwa weil die bislang entwickelten

Programme noch sehr elementar sind, sondern auch grundsätzliche Erwägungen. Der im automatisierten Unterricht vorgetragene Lehrstoff wird implizit als dogmatisch unanfechtbar dargestellt, während sich das Verhalten des Lernenden auf kritiklose Übernahme und unreflektierte Wiederholung desselben beschränkt. Hinzu kommt, daß der Lehrstoff in vielen Fächern ideologisch betrachtet ist und deshalb vom Lernenden nicht in dieser Form übernommen werden darf. Der programmierte Unterricht sollte deshalb auch in dem hier erörterten Bereich der fachspezifischen Sprachkurse nur auf einführende Kurse beschränkt bleiben. Zur Vermittlung und Verfeinerung höherer Sprachfertigkeiten im mündlichen und schriftlichen Ausdruck sind maschinelle Verfahren ohnehin noch wenig geeignet.

War vordem von der didaktischen Integration verschiedener Ziele innerhalb eines Kurses die Rede, so soll nunmehr kurz auf die organisatorische Integration verschiedener fachspezifischer Sprachkurse eingegangen werden. Die überall Raum gewinnende Konzeption des ' Baukastensystems' erscheint auch hier als ein nützliches Modell. Fachspezifische Sprachkurse haben nur dann Erfolg, wenn von den Teilnehmern ein bestimmtes Maß an Sprachkenntnissen und -fertigkeiten erwartet werden kann. Das bislang nur unzureichend definierte und in der Praxis nur zum Teil erreichte ' Abiturniveau' wäre genauer zu definieren und könnte durch Eingangstests überprüft werden. Falls dieses Niveau nicht erreicht wird, müßte die Hochschule entsprechende Intensivkurse anbieten. Auf der Basis dieses in Zukunft überprüften Niveaus ließen sich sodann programmierte Grundkurse für verschiedene Fächergruppen - etwa für den gesamten naturwissenschaftlichen Bereich - entwickeln. Daran wären erste fachspezifische Kurse - ebenfalls in programmierter Form - anzuschließen, möglicherweise mit einer Fortsetzung, die gleichzeitig einer weiteren Spezialisierung dienen könnte. Diese zwei oder drei programmierten Kurse müßten das erste Lernziel, das Verstehen von Texten und Vorträgen und eine Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit erreichen. Darauf aufbauende Kurse für Fortgeschrittene würden zum Erlernen und zur Verfestigung der anderen mehrmals erwähnten Sprachfertigkeit dienen und gleichzeitig dem Bedürfnis des fortgeschritte-

nen Fachstudenten nach Spezialisierung Rechnung tragen.

Der zukünftige Bedarfsrahmen fachspezifischer Sprachkurse läßt sich heute kaum genau bestimmen. Er wird jedoch eher unter- als überschätzt werden. Eines Tages wird der fachspezifische Englischkurs vermutlich als fester Bestandteil des naturwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Studiums verankert sein. Ansätze dazu sind bereits vorhanden.

Für die Interessierten und Beteiligten innerhalb und außerhalb der Universität ergibt sich daraus eine große Aufgabe, die nur in gemeinsamer Arbeit bewältigt werden kann. Die Gründung eines entsprechenden Ausschusses erscheint deshalb dringend geboten.

Dieter Hamblock

131

ENTWURF EINER TECHNISCHEN EINRICHTUNG FÜR SPRACHENZENTREN

I

Bei der Gründung von Sprachenzentren an Universitäten, wie sie jetzt vom Wissenschaftsrat empfohlen werden und bereits an einigen Universitäten bestehen, stellen sich eine Reihe von Problemen administrativer, finanzieller, organisatorischer, pädagogischer, personeller und technischer Art. Ich möchte mit meinen Ausführungen nur einen Fragenkomplex anschneiden, der mit der Gründung und dem Ausbau von Sprachzentren an Universitäten verbunden ist, nämlich der Einrichtung der technischen Anlage wie sie für den Lehr- und Forschungsbetrieb im Sprachenzentrum einer Universität wünschenswert und sinnvoll erscheint.

Bei der Beschreibung der technischen Anlage des Sprachenzentrums gehe ich von drei Voraussetzungen aus:

1. von einem fest umrissenen Aufgabenkomplex des Sprachenzentrums,
2. von einem bestimmten Personalbestand, und
3. von einer Unterrichtskonzeption und -organisation, der ein bestimmtes pädagogisch-didaktisches Modell zugrunde liegt.

Bevor ich skizzenhaft die drei Voraussetzungen erläutere, lassen Sie mich eine kurze Anmerkung zum Terminus " Sprachenzentrum" (SZ) machen:

Wenn ich diesen Terminus bevorzuge, so soll darin keine Ablehnung anderer Bezeichnungen liegen, die die bestehenden Institutionen an verschiedenen Universitäten aus gutem Grund gewählt haben mögen, schon gar nicht eine Aufforderung zur Änderung der gewählten Bezeichnung. Die Bezeichnungen " Sprachlehrzentrum" und " Sprachlernzentrum" halte ich deshalb für ungeeignet, weil in diesen Termini nur eine Kompo-

nente - Lehren oder Lernen - zum Ausdruck kommt (wobei freilich die jeweils fehlende mitverstanden werden soll). Dies könnte zu fruchtlosen Diskussionen führen, ähnlich wie sie um die Bezeichnungen " Sprachlernanlage" und " Sprachlehranlage" entstanden sind.

Die Bezeichnung " Zentrum" ziehe ich der Bezeichnung " Institut" vor, um damit den universitären Charakter dieser Einrichtung zu unterstreichen (ähnlich wie bei der Bezeichnung " Rechenzentrum"). Universitär ist hier in einer zweifachen Weise zu verstehen:

1. im Sinne von interdisziplinär, da bei den Forschungen dieser Institution eine Reihe von Disziplinen angesprochen werden: Linguistik,(Lern-) Psychologie, Pädagogik (Didaktik), Phonetik, Kommunikationswissenschaft, Soziologie, Statistik und Datenverarbeitung, Sprechkunde und die einzelnen Philologien.
2. im Sinne der Vielfalt der Adressatengruppen: Linguisten, Literaturwissenschaftler, künftige Fremdsprachenlehrer, ausländische Studenten sowie Studierende verschiedenster Fachrichtungen, die am Erwerb spezieller fremdsprachlicher Kenntnisse im Hinblick auf ihr Studienfach interessiert sind.

Nun ist aber auch der Terminus " Sprachenzentrum" ein " imitation label" und bringt nicht alles Implizierte explizit zum Ausdruck. Er hat aber den Vorzug gegenüber anderen Termini, daß er kurz und nicht irreführend ist.

Nun zu den drei eben genannten Voraussetzungen für die technische Einrichtung des Sprachenzentrums:

1.

Als die wichtigsten Aufgaben des SZ möchte ich hier drei

nennen:

a) die Durchführung praktischer Sprachkurse aller Art, die als Intensivkurse oader als Streukurse abgehalten werden können, und in denen die Wünsche der Adressatengruppen berücksichtigt werden.

b) die Ausbildung künftiger Fremdsprachenlehrer (wobei der Ausbildungsgang auf der Universität sinnvoll mit einem Linguistik-Studium verbunden werden kann).
Damit im Zusammenhang steht die Ausbildung der Lektoren für den eigenen Bedarf.

c) die Herstellung von Sprachprogrammen sowie deren Erprobung und die Erforschung der Grundlagen der Programmherstellung (d.h. die Erforschung des Sprachlernprozesses und die Erforschung von Lehrmethoden).

2.

Aus den gestellten Aufgaben ergibt sich folgender Personalstand:

a) die Lektoren, denen die Verantwortung für die Durchführung der Sprachkurse übertragen ist.

b) die Lehrassistenten (Studenten und künftige Fremdsprachenlehrer an Schule und Universität).

c) die Forschungsassistenten, denen die Grundlagenforschung obliegt und in deren Gruppe die für die Forschung und Programmherstellung relevanten Aspekte repräsentiert sind.

Die Herstellung von Programmen geschieht in Projektgruppen, denen Mitglieder der drei oben genannten Personenkreise an-

gehören. - Ferner gehören zum Personalstab des SZ:

d) die Elektro- bzw. Tontechniker.
e) studentische Hilfskräfte und Verwaltungspersonal.

3.

Bei dem Entwurf der technischen Einrichtung gehe ich von einem Streukurs mit drei Wochenstunden aus, wovon 2 Stunden im Sprachlabor und eine in einem Hörsaal stattfinden. Hinzu kommen individuelle Übungszeiten im Sprachlabor, die der Student vom Zeitpunkt wie von der Zeitdauer her relativ frei wählen kann. In Intensivkursen entspricht die Tagesleistung der Wochenleistung eines Streukurses. Die zeitliche Äquivalenz ist also ca. 5 Wochen Intensivkurs gleich 2 Semester Streukurs.

II

Auf der Grundlage dieser drei Voraussetzungen möchte ich hier einen Entwurf für die technische Einrichtung des Sprachenzentrums vorlegen, zuvor aber noch einiges Grundsätzliche sagen zu Fragen, die sich jeder schon in der oder ähnlicher Weise gestellt hat, der mit der Einrichtung eines Sprachenzentrums betraut wurde.

1.

Bei der Frage nach der Gesamtzahl der Laborplätze kann ich mich nicht festlegen. Die Zahl hängt von Bedingungen ab, die an jeder Universität verschieden sind und kann nur aufgrund einer sorgfältig gemachten Bedarfsanalyse und einer voraussichtigen Kapazitätsberechnung festgestellt werden.

2.

Die Anordnung der Laborplätze zueinander und die Verteilung auf verschiedene Räume ist ein weiteres Problem. Ob die Laborplätze sich in einem großen Raum (Großlabor) befinden sollen oder auf mehrere Räume zu jeweils 2o oder 3o Plätzen verteilt werden sollten, ist nicht nur eine Frage der räumlichen Verhältnisse. Darüberhinaus bietet sich die Möglichkeit der Einzelkabine, in der der Student nicht nur akustisch, sondern auch optisch ungestört arbeiten kann. Es handelt sich dabei um einen ca. 9o cm x 1,2o m großen Raum, der abgeschlossen, schallisoliert und belüftet ist. Das Großlabor hat den Vorzug größerer Flexibilität. In ihm können mehrere Klassen verschiedener Größe gleichzeitig unterrichtet werden. Mit Hilfe eines Wählschalters kann der Student sich einer der Konsolen zuschalten. Frei bleibende Plätze können darüber hinaus für individuelles Arbeiten genutzt werden.

Damit ist das Großlabor gegenüber den Kleinlabors wesentlich ökonomischer, was die Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Lehrplätze angeht.

Nachteile des Großlabors sind: Die Möglichkeit der Störung durch Benutzer, die während einer Unterrichtsstunde kommen oder gehen, ist nicht auszuschließen. Audiovisuelle Lehrmittel können nicht gleichzeitig eingesetzt werden, wenn mehrere Klassen das Labor benutzen.

3.

Die Frage, ob ein H-, ein HS- oder ein HSA-Labor angeschafft werden sollte. stellt sich in der Universität nicht in der Weise wie etwa für das Gymnasium oder andere Schulen. Vielmehr kann jeder der drei Typen bestimmte Funktionen innerhalb des Sprachkurses in der Universität übernehmen und an verschiedenen Stellen sinnvoll eingesetzt werden. Beispiels-

weise eignet sich die H-Anlage für den Einsatz audiovisueller Lehrmittel sowie für bestimmte Übungen im Gruppenunterricht. Die HS-Anlage kann bei Überwachung und Korrektur durch den Lektor eingesetzt werden. Die HSA-Anlage ist vornehmlich für das individuelle Lernen gedacht, bietet aber darüberhinaus die Möglichkeit zur Aufzeichnung der Schülerantworten zur späteren Auswertung, vor allem bei mündlichen Tests.

Für die Universität können also alle drei Typen an entsprechender Stelle im Sprachkurs verwendet werden. Gegen eine solche Differenzierung mag man einwenden, daß von einem HSA-Labor alle eben genannten Funktionen übernommen werden können. Andererseits ist aber im Hinblick auf eine größere Ökonomie die eben vorgeschlagene Differenzierung sinnvoll, da so die Anschaffungskosten erheblich herabgesetzt werden könne bzw. zum gleichen Preis eine Erhöhung der Platzzahl erreicht werden kann. Ebenso können die Wartungskosten gesenkt werden, die bei H- und HS-Anlagen erheblich unter denen eines HSA-Labors liegen.

4.

Beim Library-System stellt sich ein technisch-organisatorisches Problem, das vor allem in großen Universitäten mit ihrem Massenbetrieb auftritt. Wenn nämlich Tonbandgeräte und Bandmaterial völlig dem Studenten überantwortet werden, so ist die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, daß sie durch unsachgemäße Behandlung beschädigt, Tonbänder sogar entwendet werden. Bei der großen Masse der Studenten dürfte es nur in den seltensten Fällen möglich sein, den Verantwortlichen zu finden (bei einer Laboranlage mit 2oo Plätzen dürfte bei voller Auslastung die Benutzerzahl täglich bei ca. 1 5oo liegen!).

Um diesen Schwierigkeiten aus dem Wege zu gehen, hat man sn manchen amerikanischen Universitäten überhaupt auf das HSA-Labor mit dem Library-System verzichtet und ein erweitertes HS-Labor, das sog. " program selector"-Labor ein-

geführt. Bei diesem System wählt der Student mittels eines Wählschalters einen bestimmten Kanal, über den er das von ihm verlangte Programm empfängt. Eine individuelle Steuerung des Programms durch den Lernenden ist in diesem System jedoch nicht möglich. Überdies besteht die Möglichkeit - wenn nicht genügend Tonbänder oder Tonbandgeräte vorhanden sind - daß sich ein Student, der ein Programm hören möchte, das bereits ein anderer verlangt hat, sich mitten im Programm einschalten muß, so daß er erst den letzten Teil des Programms und dann den ersten Teil hört.

Wenn man die Notwendigkeit der Steuerungsmöglichkeit des Programms durch den Lernenden voraussetzt, so ist das angeschnittene Problem nur durch eines der beiden folgenden Systeme zu lösen:

a) durch das modifizierte Library-System,
b) durch das ferngesteuerte Labor.

Beim modifizierten Library-System besteht keine Bandbibliothek wie im klassischen Library-System mehr, aus der der Student das Übungsband auswählt. Vielmehr hat jeder Student ein oder zwei leere Tonbänder, auf die er die jeweiligen Übungsstoffe überspielen läßt. Auf diese Weise wird das Abhandenkommen von Bändern vermieden; mögliche Bechädigungen am Band, die der Benutzer verursacht hat, gehen nun auch zu Lasten des Benutzers. Wollte man im klassischen Library-System Abhandenkommen oder Beschädigungen von Bandmaterial verhindern, so müßte ein kompliziertes und zeitraubendes Kontrollsystem eingeführt werden, das einen hohen Personalaufwand bedingt und auch für den Benutzer umständlich wäre.

Beim ferngesteuerten Labor (" remote control system") ist nicht nur Beschädigung und Verlust des Bandmaterials ausgeschlossen, sondern darüber hinaus auch des Geräts. Das Tonbandgerät befindet sich nicht mehr in der Schülerkabine, sondern in einem zentralen Steuerungsraum, in dem sich auch die Tonbänder befinden. In der Kabine befinden sich lediglich Kopfgeschirr, Kopfhörer mit Mikrophon und Steuerleiste

(Fernbedienungspult). Der Student, der ein bestimmtes Übungsband hören möchte, geht zuerst in die Kabine, meldet dort über Rufsignal und Kopfhörer seinen Wunsch dem Bedienungspersonal in der Zentrale. Dort wird dann das Band auf das seiner Kabine zugeschaltete Tonbandgerät gelegt. Von jetzt an kann der Student den Übungsvorgang über die Fernbedienung selbst steuern.

Natürlich ist ein ferngesteuertes Labor in der Anschaffung teurer als ein einfaches HSA-Labor für das Library-System. Andererseits mögen aber die höheren Anschaffungskosten durch die niedrigeren Unterhaltungskosten aufgewogen werden. Mehrbedarf an Personal ist hier nicht zu erwarten, wie es zunächst erscheinen mag. Beim klassischen Library-System sind Hilfskräfte nötig, die die Bandausleihe bewerkstelligen und die Rückgabe überwachen. Dieses Personal kann im fernbedienten Labor in der Zentrale eingesetzt werden.

5.

Im Hinblick auf die steigenden Personalkosten ist daran gedacht worden, den Betrieb im Labor weitestgehend zu automatisieren. An verschiedenen amerikanischen Universitäten wurde daher das unter der Bezeichnung " dial access system" bekannte automatische Programmabrufsystem eingeführt. Bei diesem System wählt der Student das von ihm gewünschte Programm mittels einer Telefonwählscheibe an. Das Programm wird dann auf ein mit dem Kopfgeschirr und der Steuerleiste in seiner Kabine verbundene Tonbandgerät überspielt. Während des Überspielens (sog. Arbeitskopie) kann der Student das Programm nicht steuern. Das ist erst in einem zweiten Durchgang möglich.

Gegen dieses System, das jetzt auch in Deutschland auf den Markt kommen soll, obwohl man in den USA damit schlechte Erfahrungen gemacht hat, ist einzuwenden:

881 139

1. daß eine Arbeitskopie notwendig ist (hier sind die Bedenken, die allgemein gegen das Arbeitskopierverfahren gemacht werden, anzumelden).

2. daß das gewählte Programm in den meisten Fällen nicht von Anfang an überspielt wird, sondern von dem Punkt an, an dem sich der zuerst wählende Student gerade beim Überspielvorgang befindet (da nämlich für jedes Programm nur ein Abspielgerät vorgesehen ist. Das bedeutet in der Praxis, daß der Lernende zuerst den letzten Teil und zuletzt den ersten Teil des Programms auf seiner Arbeitskopie hat.).

3. daß die Anschaffung durch die umfängliche Ausstattung sehr teuer wird, da nicht nur für jeden Schülerplatz sondern auch für jedes Programm ein eigenes Bandgerät notwendig ist. (Man kann zwar die Zahl der Bandgeräte für Programme verringern, wenn 4-Spur-Geräte eingesetzt werden, verringert aber damit gleichzeitig die Chance, das gewählte Programm von Anfang an zu bekommen.)

Es scheint, daß es bis zur Entwicklung eines Abrufsystems, das im Sprachenzentrum der Universität eingesetzt werden kann, noch ein weiter Weg ist.

6.

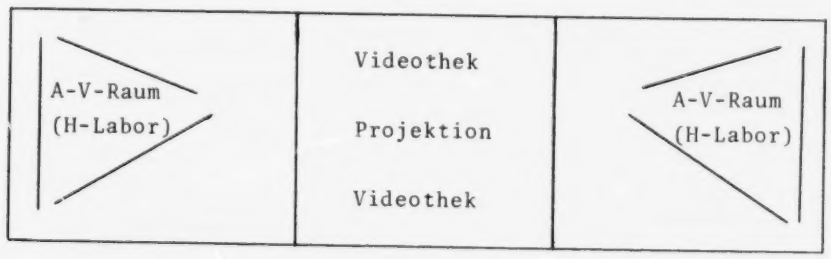
Es wären noch einzelne Fragen zu klären bezüglich der Abschallung, Belüftung, Abdunkelung, Beleuchtung, Anordnung der Plätze und der Ausstattung der Räume. Doch sei der Kürze halber auf die inzwischen vorhandene Literatur darüber verwiesen.

III

Unter den oben genannten Voraussetzungen und unter Berücksichtigung der daran angeschlossenen Überlegungen müßte die technische Einrichtung eines Sprachenzentrums folgende Einheiten umfassen:

1. Die Audio-Video-Einheit:

Sie besteht aus zwei audiovisuellen Räumen, die als H-Labors eingerichtet sind, und einem Projektionsraum. Die Räume sind so angelegt, daß der Projektionsraum zwischen den beiden Laborräumen liegt, so daß von ihm aus in beide Räume projiziert werden kann.



Audio-Video-Einheit

Dies hat den Vorteil, daß sämtliche Projektionsgeräte sich in einem Raum befinden. Sie sind dem Benutzer des Labors unzugänglich und brauchen nicht von Klasse zu Klasse transportiert zu werden.

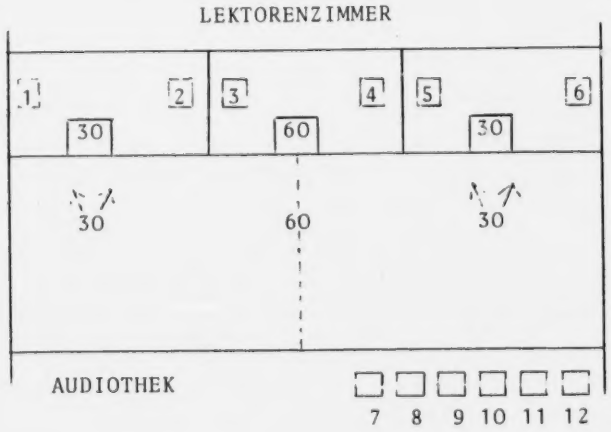
Der Projektionsraum ist so groß, daß die gesamte Videothek (Archiv der Diaserien, Filme, Filmstreifen, Videobänder und sonstige audiovisuelle Lehrmittel) darin untergebracht werden kann. Ferner erhält der Projektionsraum 4 Tonbandgeräte (2 für jedes Labor), 2 Mikrophone, 2 Videorecorder, 2 Diaprojektoren (fernbedienbar und mit Autofocus), 2 Filmprojektoren (Super 8 und 16 mm) usw. In den beiden H-Labors befinden sich keine Konsolen. Die Schülerplätze sind lediglich mit Kopfhörern ausgerüstet (in akustisch geeigneten

Räumen ist statt der Kopfhörer auch eine Ausstattung mit ca. 4 im Raum verteilten Lautsprechern möglich). Ferner sind die beiden Räume ausgerüstet mit je einer Leinwand, einem Tageslichtschreiber (overhead projector), einer Steuerleiste für die Fernsteuerung der Diaprojektoren (in der Nähe der Leinwand), einem Monitor (Bildschirm für den Video-Recorder), und einer Abdunkelungsvorrichtung (steuerbar von der Leinwand wie vom Projektionsraum aus).

Die Funktion des H-Labors besteht darin, mit Hilfe des visuellen Mediums 1. situative Kontexte zu schaffen, um in einen Lehrstoff (z.B. eine neue Lektion) einsprachig einzuführen, 2. das Bild als Stimulus für verschiedene sprachliche Aktivitäten (z.B. bei Konversationen oder beim sog."directed dialogue") zu verwenden, 3. kulturkundlich relevante Aspekte des Landes, in dem die betr. Zielsprache gesprochen wird, darzustellen und 4. bei spezialsprachlichen Kursen (z.B. Russisch für Physiker) die betr. Fachmaterie zu illustrieren.

2. Das Großlabor

Das Großlabor ist als HS-Labor ausgestattet mit der gleichen Platzzahl, die der der beiden H-Labors zusammen entspricht. In diesem Großlabor befinden sich drei Konsolen in schalldichten Kabinen. Sie liegen nebeneinander am Kopfende des Raumes.



Um eine größtmögliche Nutzung und Flexibilität dieses Raumes zu gewährleisten, sind die Schülerplätze in der rechten Hälfte des Raumes der rechten und mittleren Konsole zuschaltbar, die in der linken Hälfte der mittleren und linken Konsole . Dies hat den Vorteil, daß der Raum genutzt werden kann von einer Gruppe (bis zur doppelten Stärke der maximalen Teilnehmerzahl pro Kurs) bei Zuschaltung zur mittleren Konsole, von zwei Gruppen (bis zur Maximalstärke) bei Zuschaltung jeweils der Hälfte der Plätze zu der rechten und linken Konsole, oder von drei Gruppen (jeweils unter der Maximalstärke) bei der Zuschaltung der jeweiligen Plätze zu den drei Konsolen. Darüber hinaus können die in jedem Fall frei bleibenden Plätze für besondere Zwecke genutzt werden. Die Zuschaltung der Plätze auf je eine der drei Konsolen geschieht nicht gruppenweise und vom Lehrertisch aus, sondern individuell vom Schülerplatz aus.

Jeder Schülerplatz hat neben einem Kopfgeschirr ein Bedienungspult mit drei Funktionen:

1. Wählscheibe,
2. Schülerruf,
3. Lautstärkenregler.

Die Konsolen sind je mit 1 Mikrophon, 2 Kopfhörern, und zwei Tonbandgeräten ausgerüstet. Die rechte und linke Konsole haben Bedienungseinheiten für jeweils die Hälfte der Plätze, die mittlere Konsole für alle Plätze. Eines der beiden Tonbandgeräte dient ausschließlich als Tonquelle, das zweite wahlweise als Tonquelle oder als Mitschnittanlage. So ergibt sich- wenn nicht mitgeschnitten wird - die Möglichkeit der Zuschaltung zu wahlweise zwei verschiedenen Programmen bei Überwachung durch denselben Lektor.

Die rechte und die linke Konsole verfügen über Bedienungsteile für jeweils die Hälfte der Laborplätze, die mittlere Konsole für alle Plätze. Jedes Bedienungsteil besteht aus 3 Kontrollichtern (1: bei Zuschaltung zum ersten Programm, 2: bei

Zuschaltung zum zweiten Programm, 3: bei Schülerruf) und einem Schalthebel für drei Funktionen (1: ohne Kontakt zum Schüler, 2: Mithören, 3: Gegensprechen).

In den frei bleibenden Plätzen können Studenten sog. Passivbänder anhören. Wenn sechs Tonbandgeräte als Tonquellen für diesen Zweck vorgesehen sind, so ist auf dem Schülerplatz ein Wahlschalter mit lo Positionen notwendig (4 für die je 2 Tonbandgeräte in den beiden zuschaltbaren Konsolen und die sechs zusätzlichen).

Die Funktion des HS-Labors ist eine zweifache:

1. Übung in der Gruppe(mit Aktivbändern) mit Lektor,
2. Anhören von Passivbändern (individuell oder in der Gruppe).

Bei der Arbeit in der Gruppe bietet sich dem Lektor die Möglichkeit, den Lernfortschritt seiner Studenten zu überwachen und einzelnen Studenten während der Übung Lernhilfen zu geben. Die Überwachung des Lernprozesses dient dem Lektor, als Programmautor oder -mitgestalter, gleichzeitig als Rückkopplung und als Maß für die Effektivität des Programms. Während das HSA-Labor dem individuellen Arbeiten dient, ist das HS-Labor als ein Gruppenunterrichtslabor konzipiert. Die Doppelprogrammanlage bietet die Möglichkeit zur Differenzierung der Gruppe.

Die Mitschnittanlage wie die Ausrüstung mit einem zweiten Kopfhörer dient ferner der Unterweisung künftiger Sprachlehrer in Schule und Universität in der Laborarbeit.

Das Anhören von Passivbändern ist als Ergänzung und Abrundung zum programmierten Sprachkurs gedacht.

Zweifellos wäre für das Anhören von Passivbändern auch eine H-Anlage ausreichend, doch ist dies bei der technischen Konzeption dieses Entwurfs nicht sinnvoll, einerseits weil

die H-Anlage als audiovisueller Raum eingerichtet ist (die Vorführung eines Films oder einer Dia-Serie würde sich störend für das individuelle Abhören auswirken, und wenn statt der Kopfhörer Lautsprecher eingesetzt sind, das Abhören sogar unmöglich gemacht) und andererseits weil die Plätze im HS-Labor bereits mit Programmwahlschaltern ausgerüstet sind.

3. Das Kabinenlabor

Das Kabinenlabor ist als HSA-Anlage eingerichtet und besteht aus einer Anzahl von abgeschlossenen Einzelkabinen (ca. 9o cm x 1,2o m groß), in denen der Student sowohl akustisch wie optisch ungestört üben kann. Um eine Individualisierung des Lernprozesses zu ermöglichen, ist die Möglichkeit der Steuerung des Geräts durch den Lernenden wichtige Voraussetzung. (Individualisierung heißt in diesem Zusammenhang: Möglichkeit den Bandlauf anzuhalten und dann bestimmte Übungen oder Übungsteile nochmals durchzugehen. Grundsätzlich sollte der Lernende bei der Erarbeitung einer Sequenz von Übungen erst dann eine neue Übung beginnen, wenn er die gestellten Aufgaben der vorhergehenden Übung gelöst hat.) Die Möglichkeit der Aufzeichnung der Schülerantworten ist von untergeordneter Bedeutung. In der Praxis werden nämlich die Aufzeichnungen nicht ausgewertet, außer beim mündlichen Test.

Damit fallen dem Kabinenlabor zwei Funktionen zu:

1. das individuelle Arbeiten mit dem Bandmaterial,
2. die Durchführung mündlicher Sprachtests.

Die Anzahl der individuellen Arbeitsplätze richtet sich nach der Zahl der Plätze im H- und HS-Labor. In der Regel dürfte die dreifache Zahl der Plätze eines H-Labors (bzw. die eineinhalbfache Zahl der Plätze des HS-Labors) ausreichend sein. Die Möglichkeit zum mündlichen Test ist jedoch nicht in allen Kabinen Voraussetzung, sondern nur bei einer Anzahl, die der maximalen Klassenstärke entspricht.

Bei der Einrichtung des Kabinenlabors für das individuelle Lernen sind die Probleme, wie sie beim klassischen Library-System entstehen, zu berücksichtigen. Es ist daher anzuraten, je nach Gegebenheiten der jeweiligen Hochschule eine der folgenden Einrichtungsmöglichkeiten zu wählen:

1. Kabinenlabor als modifiziertes Library-System,
2. Kabinenlabor als ferngesteuertes Labor.

Beim modifizierten Library-System sind die Kabinen mit Tonbandgeräten, Kopfgeschirren und einem Bedienungspult eingerichtet. Der Student läßt in bestimmten Zeitabständen die jeweiligen Programmteile auf sein eigenes Tonband überspielen, mit dem er dann beim individuellen Lernen in der Kabine arbeitet. Dies bedingt eine größere Schnellkopieranlage (siehe unter " Studio-Einheit").

Beim ferngesteuerten Labor sind die Kabinen lediglich mit Kopfgeschirren und einem Bedienungspult (Steuerleiste) ausgerüstet. Jeder Kabine ist ein Tonbandgerät in einem zentralen Steuerungsraum (Zentrale) zugeschaltet, das von der Kabine aus fernbedient wird. In der Zentrale befindet sich auch die Audiothek (Programm-Archiv). Dieser Typ bedingt einen größeren Personal- und Platzaufwand.

Für die Durchführung mündlicher Tests ist eine zentrale Konsole notwendig, von der der Testvorgang aus gesteuert wird. Durch einen Funktionsschalter an jeder Bedienungseinheit der Konsole können die in Frage kommenden Kabinen für das Testverfahren umfunktioniert werden. Das bedeutet 1. daß die betreffenden Kabinengeräte zentral von der Konsole aus bedient werden, und 2. daß als Tonquelle dem Studenten nicht das eigene Tonbandgerät, sondern das der zentralen Konsole dient. Die Testfragen werden über das zentrale Tonbandgerät der Konsole gegeben, die Antworten vom Studenten auf das Kabinengerät aufgesprochen.

4. Die Audiothek

Die Audiothek umfaßt das gesamte Tonbandmaterial, sowohl die Aktivbänder (Übungsbänder für das individuelle Lernen im HSA-Labor) wie die Passivbänder (" Anhörbänder" für das HS-Labor: Bänder mit Begleitstoffen zum Sprachkurs wie aktuelle Tagesnachrichten in der betreffenden Fremdsprache, Lieder, Hörspiele, Ausschnitte aus Reden, Debatten usw., Dialektaufnahmen).

Bei der Einrichtung des Kabinenlabors für das modifizierte Library-System befindet sich die Audiothek im selben Raum wie die Schnellkopieranlage. Von jedem Programmband gibt es nur eine Kopie.

Bei der Einrichtung des Kabinenlabors als ferngesteuertes Labor befindet sich die Audiothek im zentralen Steuerungsraum. Von jedem Programmband gibt es mehrere Kopien.

5. Diskussions-Einheit

Um den kreativen Sprachgebrauch zu fördern, sind auch von der technischen Einrichtung her Möglichkeiten zu bieten, die gleichzeitig diagnostische Maßnahmen zulassen. Für diesen Zweck ist ein Diskussionsraum vorgesehen. Er besteht aus einem runden Tisch mit ca. 10 umhängbaren Mikrofonen. Zur Aufnahme der Gespräche dienen zwei Tonbandgeräte. Mit dem ersten werden alle Teilnehmer aufgenommen, mit dem zweiten nur ein bestimmter Gesprächspartner, dessen Aufzeichnungen später von ihm mit einem Lektor kritisch besprochen werden können.

6. Die Studio-Einheit

Im Tonstudio befindet sich ein Sprecherraum, zwei Studiogeräte, ein Plattenspieler, ein Videorecorder, ein Rundfunk- und ein Fernsehempfänger sowie eine Schnellkopieranlage. Der

Sprecherraum bietet drei Personen Platz. In der Regel werden die Studioaufnahmen von einem Tontechniker am Mischpult der Studiogeräte angesteuert. Doch besteht auch die Möglichkeit, eine der beiden Studiogeräte von der Kabine aus zu steuern.

Die Studiogeräte dienen gleichzeitig dem Überspielen von Radiosendungen. Die Aufnahmen dienen sowohl als Passivbänder dem Einzelnen wie auch der Gruppe als Diskussionsgrundlage. Gleiches gilt für Überspielungen von Schallplatten und anderen Tonträgern.

Mit Fernsehempfänger und Videorecorder werden Videobänder hergestellt, die im H-Labor zum Einsatz kommen.

Als Schnellkopieranlage sind je nach Einrichtung des HSA-Labors eine größere oder eine kleinere Ausführung zu wählen. Die kleinere Ausführung besteht aus einem Muttergerät und ca. 6 - 1o Tochtergeräten. Bei der größeren Ausführung sind mindestens zwei Muttergeräte mit ca. 2c konvertiblen Tochtergeräten vorgesehen.

Das Studio untersteht der Verantwortung eines Tontechnikers.

7. Die Wartungs-Einheit

Damit anfallende Reparaturen sofort und die Wartung der Geräte ständig durchgeführt werden können, ist ein Wartungsraum mit folgender Einrichtung vorgesehen: ein Pegelschreiber, ein Schwebungssummer, ein RC Generator, ein Digitalvoltmeter (Universal), zwei Multavi HO, ein Röhrenvoltmeter SM 1, zwei Oszillographen (mit Einschüben), ein Transistorprüfgerät zwei Mikrofone und Verstärker, mehrere Ersatztonbandgeräte und Ersatzkopfgeschirre, ein Satz Reparaturwerkzeuge.

Der Wartungsraum steht unter der Verantwortung eines Elektrotechnikers.

Ferner sind für den Betrieb im Sprachenzentrum vorgesehen:

8. ein Hörsaal,

9. ein Seminarraum mit Bibliothek,

lo. ein Magazin als Arbeitsraum mit Vervielfältigungsgeräten und dgl.,

11. ein Lektorenzimmer,
Es dient gleichzeitig als Konferenzraum.

12. mehrere Büroräume für den Leiter, die Assistenten usw.

Der vorgelegte Entwurf stellt eine Minimalforderung dar, der in mancher Hinsicht noch einer Ergänzung bedarf. Aber ich hoffe dennoch, mit meinen Ausführungen dargelegt zu haben, daß die Planung der Laboranlage gründlicher Überlegung bedarf, wenn die Einrichtung und Ausstattung fruchtbar der Forschung und effektiv der Lehre im Sprachenzentrum dienen soll.

Heinrich Kelz

1. Arbeitstagung " Fremdsprachen- und Sprachlehrinstitute"

am 25. und 26. September in Bochum

P r o g r a m m

Freitag, 25. 9. 7o:

9.oo - 1o.45 Plenumssitzung
Sitzungsleiter: U. Bonnekamp

9.oo Eröffnung der Tagung
Begrüßung durch den Rektor der Ruhr-Universität

9.15 Fremdspracheninstitute in der UdSSR (Kowalenko)

9.45 Sprachunterricht am Scheideweg - Die Umgestaltung des Fremdsprachenunterrichts und der Lehrerausbildung auf technologisch-wissenschaftlicher Basis (Steinbrecht)

1o.15 Die Fremdsprachenausbildung in den neuen Empfehlungen des Wissenschaftsrates

1o.45 - 1o.oo Kaffepause

11.oo - 12.3o Fortsetzung der Plenumssitzung

11.oo Bedingungen für die erfolgreiche Arbeit von Fremdspracheninstituten (Denninghaus)

11.3o Über die Notwendigkeit eines praxisbezogenen Philologiestudiums (Gotter)

12.oo Sprachlehre und Sprachlehrforschung an der Universität Bielefeld (Sprissler)

12.3o - 14.3o Mittagspause

14.3o - 16.oo Fortsetzung der Plenumssitzung, Sitzungsleiter: R. Freudenstein

14.3o Die Rolle der Sprachwissenschaft in einem Sprachlehrinstitut (Standop)

15.oo Fremdspracheninstitute und Sprachlehrerausbildung (Bonnekamp)

15.3o Forderungen, die an fremdsprachliches Lehr- und Lernmaterial zu stellen sind (Rohrer)

16.oo - 16.15 Kaffeepause

16.15 - 18.15 Fortsetzung der Plenumssitzung

16.15 Forschendes Lernen im Sprachlehrinstitut (Vopel)

16.45 Entwicklung eines objektivierten Einführungslehrgangs für Sprachlabor-Kursleiter (Krumm)

17.15 Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in moderner Didaktik (Pürschel)

17.45 Über die Einbeziehung der Prinzipien des programmierten Lernens in audio-visuelle Sprachlehrsysteme (Hinz)

Schulung des diskriminativen Hörens beim Fremdsprachenunterricht im Sprachlabor (Almeida)

Linguistik und Schulgrammatik - Ein Beispiel (Leuschner)

Fachspezifische Englischkurse (Hamblock)

19.3o Gemeinsames Abendessen

<u>Samstag, 26. 9. 7o:</u>

9.oo - 9.3o
Plenumssitzung
Sitzungsleiter: R. Freudenstein

9.oo Mediothek - Probleme, Erfahrungen. Versuche (Ankerstein)

9.3o -12.3o
Sitzungen der Arbeitsgruppen
Arbeitsgruppe " Englisch"
Arbeitsgruppe " Französisch"
Arbeitsgruppe " Russisch"
Arbeitsgruppe " Spanisch"
Arbeitsgruppe " Verhältnis Fremdspracheninstitute - neuphilologische Seminare"

12.3o - 15.oo Mittagspause

15.oo - 18.oo Plenumssitzung
Sitzungsleiter: F. Denninghaus

1. Arbeitstagung " Fremdsprachen- und Sprachlehrinstitute"

Am 25. und 26. September 197o fand in der Ruhr-Universität Bochum die erste Tagung des auf dem Erlanger Anglistentag ins Leben gerufenen Arbeitskreises der Fremdspracheninstitute, Sprachlehrinstitute und Sprachenzentren statt. An der Tagung nahmen ca. 12o Professoren, Assistenten und Studenten von 22 Universitäten und Hochschulen der Bundesrepublik teil. Die Teilnehmer der Tagung waren sich darin einig, daß eine Verbesserung der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer an den wissenschaftlichen Hochschulen nur dann möglich ist, wenn zu dieesem Zweck Fremdspracheninstitute, Sprachlehrinstitute und Sprachenzentren als zentrale Forschungs- und Lehrinstitute geschaffen werden. Der Arbeitskreis hat daher eine Kommission gebildet, der die folgenden Aufgaben übertragen worden sind:

1) die Frage zu prüfen, wie der Aufbau und Ausbau der Fremdspracheninstitute, Sprachlehrinstitute und Sprachenzentren beschleunigt und in die allgemeine Hochschulplanung integriert werden können,

2) für einen ständigen Erfahrungs- und Informationsaustausch zwischen diesen Instituten zu sorgen,

3) Vorschläge zu erarbeiten, wie Kooperation und Arbeitsteilung realisiert werden können,

4) die Einrichtung eines ständigen Sekretariats vorzubereiten,

5) die nächste Tagung des Arbeitskreises vorzubereiten und einzuberufen.

In der abschließenden Plenumssitzung verabschiedete der Arbeitskreis einstimmig folgende Resolution:

Der Arbeitskreis der bestehenden und in Planung befindlichen Sprachenzentren, Fremdspracheninstitute und Sprachlehrinstitute an den Hochschulen - vertreten sind: Bielefeld, Bochum, Bonn, Erlangen, Frankfurt, Göttingen, Hamburg, Heidelberg, Köln, Konstanz, Mainz, Marburg, Regensburg, Saarbrücken, Stuttgart, Tübingen, Würzburg - hält es im Sinne einer Verbesserung der Ausbildung im Bereich der Fremdsprachen auf wissenschaftlicher Basis für unerläßlich, daß Zentrale Einrichtungen innerhalb aller (Gesamt-) Hochschulen geschaffen werden.

Die Aufgaben dieser Einrichtungen sind folgende:

1) Durchführung und Intensivierung der Sprachkurse mit den bestehenden Mitteln für verschiedene Adressatengruppen (auch außerhalb der Hochschulen)

2) Methodenreflexion und ständige Erfolgskontrolle

3) Gemeinschaftliche Entwicklung und Nutzung von Unterrichtsprogrammen und Lehrmitteln auf wissenschaftlich-technologischer Grundlage

4) Entwicklung und Durchführung von Ausbildungsgängen für zukünftige Sprachlehrer

5) Gemeinschaftliche Grundlagenforschung für die unter 1 - 4 genannten Aufgaben (Sprachlehrforschung)

Der Arbeitskreis ist der Überzeugung, daß die Zentralen Einrichtungen innerhalb aller (Gesamt-) Hochschulen diese Aufgaben in eigener Verantwortung - in enger Zusammenarbeit mit den betroffenen Fachdisziplinen - übernehmen sollen, eine dementsprechende Organisationsform sowie die hierzu notwendige personelle und sachliche Ausstattung erhalten müssen, so daß wissenschaftliche Arbeiten auf dem Gebiete der angewandten Linguistik, der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts, der Lernpsychologie, der Medienforschung und der Programmproduktion möglich sind. Hierzu sind kurz-, mit-

tel- und langfristige Entwicklungs- und Strukturpläne im Rahmen der Gesamtplanung der (Gesamt-) Hochschulen aufzustellen.

Um die Arbeit der Zentralen Einrichtungen auf eine ausreichende finanzielle Basis zu stellen, ist bei der Berechnung der Investitionskosten von den Kosten, die für die Schaffung der erforderlichen Studienplätze notwendig sind, auszugehen.

T e i l n e h m e r l i s t e

1) Alderson, John Charles, Universität Düsseldorf, Anglist. Institut, 4ooo Düsseldorf, Haroldstr. 27

2) Almeida, Antonio, Ruhr-Universität Bochum, Roman. Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

3) Anders, Wolfhart, Dr., Deutsches Institut für Fernstudien der Universität Tübingen, 74 Tübingen, Biesinger Str. 69

4) Ankerstein, Hilmar. Pädagog. Institut der Stadt Köln, 5oco Köln 1, Josef-Haubrich-Hof, Volkshochschule

5) del Arbol, Miguel, Dr., Ruhr-Universität Bochum, Roman. Seminar, 463 Bochum-Querenburg. Postfach 2148

6) Bald, W.-D., M.A., Wiss. Ass., Johann-Haubrich-Hof, Volkshochschule

7) Battarbee, K., Seminar für Englische Philologie der Universität Tübingen, 74 Tübingen, Münzgasse 22

8) Becker, Dr., Wissenschaftsministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 4ooo Düsseldorf,

9) Bieritz, Wulf-Dieter, Ruhr-Universität Bochum, Romanisches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

1o) Bonn, Rolf, Ruhr-Universität Bochum, Fremdspracheninstitut, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

11) Bonnekamp, Udo, Dr. phil., Ruhr-Universität Bochum, Fremdspracheninstitut, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

12) Brandenburg, Wilhelm, Ruhr-Universität Bochum, Englisches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

13) Bredella, Lothar, Dr. phil., Englisches Seminar der Universität Frankfurt, 6ooo Frankfurt, 6ooo Frankfurt/Main, Kettenhofweg 13o

14) Buchholz, Friedrich, Lessing-Schule, 463 Bochum-Querenburg, Ottilienstr. 12

15) Buchta, Englisches Seminar der Universität Frankfurt, 6ooo Frankfurt/Main, Kettenhofweg 13o

16) Bufe, Wolfgang, Universität Saarbrücken, 66oo Saarbrücken

17) Caroli, Folker, Ruhr-Universität Bochum, Romanisches Seminar der Ruhr-Universität Bochum, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

18) Carstensen, B., Prof. Dr., Johannes Gutenberg-Universität in Mainz, Seminar für Englische Philologie, 65oo Mainz, Jakob Welder-Weg 18

19) Dabrowski, G., 471 Lüdinghausen, Breslauer Ring 51

2o) Deffner, Gerold, Universität Düsseldorf, Anglistisches Institut, 4ooo Düsseldorf, Haroldstr. 27

21) Denninghaus, Friedhelm, Dr., Ruhr-Universität Bochum, Fremdspracheninstitut, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

22) Dette, Fritz, 34 Göttingen, Helmoltstr. 7

23) Dross, Dietrich, Ruhr-Universität Bochum, Englisches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

24) Ebneter, Th., Assist.-Prof., Sprachlabor der Universität Zürich, 8ool Zürich, Hirschgraben 82, Schweiz

25) Ennemann, Heinz, Seminar für Englische Philologie der Universität Mainz, 65oo Mainz, Jakob-Welder-Weg 18

26) Erpenbeck, Dirk, Ruhr-Universität Bochum, Englisches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

27) Eschmann, Detlef, Ruhr-Universität Bochum, Fremdsprachenin-stitut, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

28) Feuerstein, G., Wiss. Ass., Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz, Seminar für Englische Philologie, 65oo Mainz, Jakob-Welder-Weg 18

29) Figge, Udo Ludwig, Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum, Romanisches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

3o) Freudenstein, Reinhold, Dr., Informationszentrum für Fremdsprachenforschung, 355 Marburg/Lahn, Postfach 544

31) Freundlieb, Dieter, Englisches Seminar der Universität Frankfurt, 6ooo Frankfurt/Main, Kettenhofweg 13o

32) Funke, P., Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Bielefeld, Seminar für Didaktik der deutschen und englischen Sprache, 48 Bielefeld, Lampingstr. 3

33) Göbel, R., Sprachinstitut Tübingen, 74 Tübingen, Eugenstr.71

34) Götz, Joachim, Ruhr-Universität Bochum, Englisches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

35) Gotter, Lothar, looo Berlin 37, Siebenendenweg 34

36) Gottschalk, K.-D., Ruhr-Universität Bochum, Englisches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

37) Grosse, Siegfried, Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum, Germanistisches Institut

38) Grotjahn, Rüdiger, Ruhr-Universtität Bochum, Fremdspracheninstitut, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

39) Händel, Heinrich, Sprachenzentrum der Universität Erlangen-Nürnberg, 852 Erlangen, Bismarkstr. 1

4o) Hagenguth, E., Dr., Stiftung Volkswagenwerk, 3ooo Hannover 26, Postfach 26o5o9

41) Hamblock, Dieter, Dr. phil., Ruhr-Universität Bochum, Englisches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

42) Hartmann, P., Prof. Dr., Universität Konstanz, Fachbereich Sprachwissenschaft, 775 Konstanz, Postfach 733

43) Heim, Norbert, Ruhr-Universität Bochum, Englisches Seminar, Postfach 2148

44) Hesse, Bodo, Ruhr-Universität Bochum, Romanisches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

45) Heuer, H., Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund, 46 Dortmund, Rheinlanddamm 2o3

46) Hinz, Klaus, Dr., 516 Düren, Beethovenweg 15

47) Hünig, Wolfgang, Universität Trier, Englisches Seminar Trier

48) Kärmer, Rolf, 4191 Kalkar 2, Am Wall 9

49) Kahmann, Annegret, Ruhr-Universität Bochum, Fremdspracheninstitut, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

5o) Kania, Universität Konstanz, Sprachlehrinstitut, 775 Konstanz

51) Kellermann, Gerd, Ruhr-Universität Bochum, Fremdsprachenin-
stitut, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

52) Kelz, Heinrich, Dr., Universität Bonn, Institut für Kommuni-
kationsforschung und Phonetik, 53 Bonn, Adenau-
erallee 98 a

53) Keßler, Wolfgang, Ruhr-Universität Bochum, Fachschaft Sla-
vistik, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

54) Keusen, Hellmut, 463 Bochum-Querenburg, Auf dem Kalwes 151

55) Koch, Walter A., Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum, Engli-
sches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach
2148

56) Kogelheide, Rainer,Ruhr-Universtiät Bochum, Fremdsprachenin-
stitut, Postfach 2148

57) Kovalenko, Juri, Prof., 46 Dortmund, Schwanenwall 37

58) Kröghaft, Angela, Seminar für Englische Philologie der Uni-
versität Mainz, 65oo Mainz, Jakob Welder-Weg 18

59) Krohne, H.-Walter, Universität Marburg, Institut für Psycho-
logie, 355 Marburg

6o) Krumm, Hans-Jürgen, Zentrum für neue Lernverfahren der Uni-
versität, 74 Tübingen, Münzgasse 11

61) Laukemper, Ludger, Ruhr-Universität Bochum, Fremdsprachenin-
stitut, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

62) Leclère, Pierre,Institut für Übersetzen und Dolmetschen der
Universität des Saarlandes, 66 Saarbrücken

63) Leuschner, Burkhard, Ruhr-Universität Bochum, Englisches
Seminar 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

64) Lorenzen, Rainer, Verlag Lambert Lensing, 46 Dortmund, Westenhellweg 67

65) Martin, Frank, Ruhr-Universität Bochum, Fremdspracheninstitut, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

66) Martin, John E., Englisches Seminar der Universität Hamburg, 2ooo Hamburg 13, Von-Melle-Park 6

67) Mauntz, Dr., Ruhr-Universität Bochum, Romanisches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

68) Mayr, Georg, Ruhr-Universität Bochum, Seminar für Slavistik, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

69) Mihm, Arend, Prof. Dr., Seminar für Didaktik der deutschen und englischen Sprache der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Duisburg, 41 Duisburg, Lotharstr. 65

7o) Möslein, Alfred, Seminar für Romanische Philologie an der Universität Würzburg, 87 Würzburg, Sanderring 2

71) Nehls, Dietrich, Universität Stuttgart, Institu für Literatur- und Sprachwissenschaft, 7ooo Stuttgart 1, Postfach 56o

72) Nöth, Winfried, Ruhr-Universiät Bochum, Englisches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

73) Nolting-Hauff, Ilse, Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum, Romanisches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

74) Palzer, Dr., Johannes Gutenberg-Universität in Mainz, Seminar für Englische Philologie, 65oo Mainz, Jakob Welder-Weg 18

75) Pürschel, Heiner, Universität Marburg, Sprachlabor, 355 Marburg/Lahn, Krummbogen 28

76) Rang, Hans-Joachim, Ruhr-Universität Bochum, Fremdsprachen-institut, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

77) Rauschner, Hans-Dieter, Ruhr-Universität Bochum, Dekanat der Abteilung für Philologie, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

78) Riecken, Peter, Dr., 463 Bochum, Querenburger Str. 47-49

79) Roeske, Elfriede, 34 Göttingen, Ritschelweg 18

8o) Rohrer, Josef, Bundessprachenamt, 535 Euskirchen, Haus Friedrichsruh

81) Rompel, Eckehard, 1 Berlin 44, Delbückstr. 11

82) Rongen, Herbert, Ruhr-Universität Bochum, Fremdspracheninstitut, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

83) Rotsel, W., Slavisch-Baltisches Seminar der Universität Münster, 44 Münster, Domplatz 23

84) Rottmann, Otto, Ruhr-Universität Bochum, Fremdspracheninstitut , 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

85) Rumler, B., Pädagogische Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund, 46 Dortmund, Rheinlanddamm 2o3

86) Runkel, F.T., Dr., Universität Köln, Institut für Nordische Philologie, 5 Köln 41

87) Santos-Trigo, José M., Universität Konstanz, Sprachlehrinstitut, 775 Konstanz, Postfach 733

88) Schenk, Harald, Universität Regensburg, Sprachlabor, 84 Regensburg 2, Postfach 397

89) Schlemper, Hans Otto, Dr., Universität Konstanz, Sprachlehrinstitut, 775 Konstanz, Postfach 733

9o) Schlüter, Uwe, Seminar für Englische Philologie der Universität Mainz, 65oo Mainz, Jakob Welder-Weg 18

91) Schreiber, Heinke, Ruhr-Universität Bochum, Fremdspracheninstitut, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

92) Schrimpf, J., Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum, Germanistisches Institut, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

93) Schulz, K., Ruhr-Universität Bochum, Rektorat, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

94) Seelmann, Wissenschaftsministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 4ooo Düsseldorf

95) Segermann, Dr., Pädagogische Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund, 46 Dortmund, Rheinlanddamm 2o3

96) Spitzer, Reinhold, Englisches Seminar der Universität Köln, 5ooo Köln, Albertus-Magnus-Platz

97) Sprissler, Manfred, Dr., Universität Bielefeld, Arbeitsstelle Linguistik, 5 Köln-Lindenthal, Dürener Str. 98

98) Standop, Ewald, Prof. Dr., Universität Köln, Englisches Seminar, 5ooo Köln 31, Albertus-Magnus-Platz

99) Steinbrecht, Wolfgang, 3 Hannover-Linden, Trappenkehre 7

1oo) Thyssen, Wolfgang, 732 Hattingen/Ruhr, Bismarckstr. 27

1o1) von Unwerth, Heinz-Jürgen, Ruhr-Universität Bochum, Fremdspracheninstitut, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

1o2) Vogel, Klaus, Sprachlabor der Universität Göttingen, 34 Göttingen, Weender Landstr. 2

1o3) Vopel, Klaus, Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, 2ooo Hamburg 13, Rothenbaumchaussee 32

1o4) Weber, A., Arbeitskreis zur Förderung und Pflege wissenschaftlicher Methoden des Lehrens und Lernens, 69 Heidelberg 1, Hans-Thoma-Str. 72

1o5) Weiß, Helen, Anglistisches Seminar der Universität Heidelberg, 69oo Heidelberg, Augustinergasse 15

1o6) Wende, Wiltrud, Romanisches Seminar der Universität Mainz, 65oo Mainz

1o7) Wenzel, R., 463 Bochum-Querenburg, Hustadtring 81

1o8) Wessels, Dieter, Ruhr-Universität Bochum, Englisches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

1o9) Westphalen, Tilman, Ruhr-Universität Bochum, Englisches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

11o) Wienold, Götz, Englisches Seminar der Universität Münster, 44 Münster, Johannisstr. 12-2o

111) Woesler, Dr., Slavisch-Baltisches Seminar der Universität Münster, 44 Münster, Domplatz 23

112) Zarco, Federico, Ruhr-Universität Bochum, Fremdspracheninstitut, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148

113) Zepter, Christel, Ruhr-Universät Bochum, Englisches Seminar, 463 Bochum-Querenburg, Postfach 2148